La experiencia de la lectura

Estudios sobre literatura y formación

Nueva edición revisada y aumentada

Jorge Larrosa





Espacios para la Lectura

La experiencia de la lectura
Estudios sobre literatura y formación

Jorge Larrosa



Primera edición (Laertes, Barcelona), 1996
Primera edición (FCE), 2003
Primera reimpresión, 2007
Primera edición electrónica, 2011

Viñeta de portada: Mauricio Gómez Morin

Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 México, D. F.
Empresa certificada ISO 9001:2008

 www.fondodeculturaeconomica.com

Comentarios:
editorial@fondodeculturaeconomica.com
Tel. (55) 5227-4672

ISBN 978-607-16-0799-7

Hecho en México - *Made in Mexico*

Acerca del autor

Jorge Larrosa es profesor de filosofía de la educación en la Universidad de Barcelona. Realizó estudios posdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París. Entre sus libros destacan *Pedagogía profana, La liberación de la libertad* y *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Entre sus numerosas compilaciones en libros y revistas destacan *Trayectos, escrituras, metamorfosis: la idea de la formación en la novela, Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación, Imágenes del otro, Les livres, les voyages, l'education, Teoría de la pasión comunicativa, Camino y metáfora: ensayos sobre estética y formación* y *Lecciones de un ignorante.* También ha editado una selección de textos pedagógicos de María Zambrano titulada *L'art de les mediations.*

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

La colección Espacios para la lectura quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.

Pero —en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura— también pretende abrir un espacio en donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Espacios para la lectura es pues un lugar de confluencia —de distintos intereses y perspectivas— y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer sólo en el interés de unos cuantos. Es, también, una apuesta abierta en favor de la palabra.

Liminar

Le debo a María Cecilia Silva-Díaz la lectura de la primera edición de este libro y la constatación de uno de sus efectos: el contagiar la generosidad.

—Ten —me dijo—. Pensé que es un libro que te gustaría. Es para ti.

Al hojearlo me di cuenta que me estaba regalando su propio ejemplar, en el habían quedado, subrayados en tinta, rastros de muchos momentos de entusiasmo.

Esto sucedió hace varios años. Ni por asomo se me ocurrió que algún día iba a poder, como editor, reproducir su gesto generoso al hacer circular un libro que también a mí me provocó tantos momentos de alegría.

No quiero hacer una presentación de *La experiencia de la lectura*. Lo fundamental ha quedado asentado por Jorge con lacónica lucidez en el prólogo a esta nueva edición: el lugar desde donde se piensa —que es esencialmente un lugar de despojo y apropiación, un lugar donde se evidencia que el pensamiento no es de nadie, pero que al pensar uno (se) vive con mayor intensidad, que al desconocerse uno (se) conoce—, la continuidad infatigable entre lectura y escritura, la fatuidad del nombre propio. Por lo demás, como lo podrán comprobar muchos lectores, este pensamiento y su escritura son singularmente genésicos y, como tales, están en continua transformación.

Esta nueva edición ha sido corregida y aumentada de manera que si ya en la primera edición uno se encontraba con una obra excedida, ahora la sobreabundancia (para usar un término caro a Lezama Lima) se erige en el signo distintivo: intentar reducirla a un argumento, señalar las posibles constantes, mostrar dos o tres claves conceptuales sería un contrasentido.

Por eso, en esta liminar intento más bien animar al lector a sumergirse en esta obra desde la propia experimentación de la lectura: por los

caminos que su propia intuición le dicte pues son múltiples las entradas y no forzosamente coinciden con el orden que su autor le impuso.

En este territorio no hay ruta única. No hay tampoco capítulos imprescindibles. El lector podrá saltarse varios en un primer viaje, quizá luego se decida a hincarles el diente. Habrá otros a los que regrese numerosas veces y que cada vez se le vayan develando sentidos insospechados. No otra cosa podría esperarse de un libro que tiene por tema la experiencia de la lectura y que está construido desde la aguzada conciencia de numerosas experiencias de lectura, pues más que un libros sobre libros, esta obra es una lectura sobre lecturas.

En su páginas muchos lectores de esta colección encontrarán nombres familiares y temidos: Platón, Hegel, Nietzsche, Proust, Goethe… Puede suceder que algún lector suponga que para entender un capítulo debió haber leído las obras de referencia. Puede ser que no se atreva a mal entender el capítulo, a apropiarse de él por caminos furtivos. Creo que sería un error.

La experiencia de la lectura, hecha de lecturas, es antes que nada una invitación a la lectura y a hacer del espacio cultural un territorio propicio para la nutrición. Parece obvio, pero no lo es. Hay gente que supone que los libros tienen otra finalidad que la de alimentar la vida espiritual, intelectual, cultural, política de individuos y sociedades. Asumen que los libros tienen un valor en sí, eterno y universal. Pero, en tanto bienes culturales, los libros tienen el valor que el lector les de en el momento de la lectura, antes y después.

Este libro es una invitación a leer y a pensar y experimentar la lectura. Y leer aquí quiere decir también escribir, comentar, comparar, extraviarse, derivar de un libro a otro, de un párrafo a otro, de una palabra a un rostro, una ventana o al sueño. Leer es en suma, activar el potencial de un enorme reservorio de emociones, ideas, vivencias que es la cultura escrita y, a partir de un ejercicio de atención e inteligencia, prolongarlo, fertilizarlo, hacer que sea, como el amor para Quevedo, constante, y más allá de la muerte.

Daniel Goldin

Prólogo a esta edición

La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación se publicó en 1996 y se reimprimió en 1998. Circuló entre filólogos, filósofos, pedagogos, escritores, lectores compulsivos, activistas de la lectura y eternos estudiantes. La deriva pública del libro y la necesidad de corresponder a la generosidad de sus lectores me llevó a sostenerlo en cursos y conferencias, a precisar algunas de las cuestiones que suscitaba, a desarrollar algunos de sus motivos, a corregir algunas de sus ideas, y a continuar leyendo, escribiendo y publicando. Los textos que se añaden a esta edición responden a ese impulso. Pueden incluirse aquí sin violencia porque, al haber sido redactados tras la estela de la primera edición del libro, lo continúan y, de algún modo, le pertenecen.

En el primer párrafo se habla de la relación que se tiene con los libros que uno mismo ha escrito. De una forma tal vez demasiado ampulosa, ahí se dice que un libro, una vez publicado, no es otra cosa que la figura sin vida de la tensión que animó su escritura. Ocho años después de su primera aparición, mi relación con este libro es tan extraña como la que se tiene ante una fotografía de otro tiempo. Siento que ahora ya pertenece sólo a los lectores. Uno de ellos, Daniel Goldin, uno de los más generosos, ha querido darle una nueva vida, darlo de nuevo a leer, ponerlo otra vez en marcha hacia esa posibilidad enviada hacia el porvenir de la que se habla en el último párrafo del libro. De él fue también la idea de publicar una edición ampliada que exagerase aún más ese efecto abundoso y proliferante, heterogéneo, abierto a múltiples resonancias y seguramente excesivo que ya tenía la primera versión. Yo no puedo sino consentir y agradecer.

* * *

Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. Las páginas de la lectura en el centro, las de la escritura en los márgenes. Y también: escribir leyendo. Abriendo un espacio para la escritura en medio de una mesa llena de libros. Leer y escribir son, en el estudio, haz y envés de una misma pasión.

Estudiar: lo que pasa entre el leer y el escribir. Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente.

La lectura está al principio y al final del estudio. La lectura y el deseo de la lectura. Lo que el estudio busca es la lectura, el demorarse en la lectura, el extender y el profundizar la lectura, el llegar, quizá, a una lectura propia. Estudiar: leer, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, encaminándose a la propia lectura. Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad. Sabiendo además que la experiencia de la lectura es infinita e inapropiable. Interminablemente.

Y también: la escritura y el deseo de la escritura están al principio y al final del estudio. Lo que el estudio quiere es la escritura, el demorarse en la escritura, el alcanzar, quizá, la propia escritura. Estudiar: escribir, en medio de una mesa llena de libros, en camino una escritura propia. Aunque ese camino no tenga fin ni finalidad. Sabiendo que la experiencia de la escritura es también infinita e inapropiable. Interminablemente.

* * *

Escribes lo que has leído, lo que, al leer, te ha hecho escribir. Lees palabras de otros y mantienes con ellas una relación de exterioridad. Te pones en juego en relación a un texto ajeno. Lo entiendes o no, te gusta o no, estás de acuerdo o no. Sabes que lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que tú seas capaz de decir sobre el texto. El texto sólo dice lo que tú lees. Y lo que tú lees no es ni lo que comprendes, ni lo que te gusta, ni lo que concuerda contigo. En el estudio, lo que cuenta es el modo como, en relación con las palabras que lees, tú vas a formar o a transformar tus palabras. Las que tú leas, las que tú escribas. Tus propias palabras. Las que nunca serán tuyas.

Estudiando, tratas de aprender a leer lo que aún no sabes leer. Y tratas de aprender a escribir lo que aún no sabes escribir. Pero eso será, quizá,

más tarde. Ahora lees sin saber leer y escribes sin saber escribir. Ahora estás estudiando.

Algunas veces tienes la impresión de leer palabras de nadie, tan de nadie que podrían ser tuyas, de cualquiera. Se da entonces una especie de intimidad entre tú y lo que has leído: no hay distancia, tampoco defensa. No hay exterior ni interior. No hay diferencia entre tú y lo que lees. Dura sólo un instante. Súbitamente se da una especie de orden, una especie de claridad. Es un instante callado y gozoso, ensimismado. Es una sensación de lleno y vacío a la vez, una extraña mezcla de plenitud e inocencia.

Aíslas lo que has leído, lo repites, lo rumias, lo copias, lo varías, lo recompones, lo dices y lo contradices, lo robas, lo haces resonar con otras palabras, con otras lecturas. Te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos. Lo haces parte de ti. Te vas dejando transformar por ello. Y escribes.

Empiezas a escribir y otra vez la distancia entre tú y las palabras. Lo que era silencio se ha hecho bullicio. Lo que era luz se ha convertido en balbuceo. Pero quieres ser fiel a aquel instante. No para expresarlo, para fijarlo o para conservarlo: nada que tenga que ver con la apropiación. Tampoco para compartirlo. Todavía no: no puedes compartir lo que no tienes. Ahora estás estudiando. Y escribes. Por fidelidad, escribes.

* * *

Lees lo que has escrito. Tus palabras te parecen ajenas, es decir, que las entiendes o no, que te gustan o no, que estás de acuerdo o no. Como si no fueran tuyas. Aunque a veces consigues que parezcan de nadie, tan de nadie que podrían ser de cualquiera, tuyas también. Y sigues leyendo (con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano). Y escribiendo (sobre una mesa llena de libros). Sigues. Ya no hay más separación entre el centro y los márgenes que la que tú creas en el movimiento cada vez más rápido entre la mano y el ojo, entre el ojo y la mano. Deslizamiento. Murmullo de voces sin voz, gotear de palabras. Las palabras ajenas y las propias se confunden y tú tratas de mantener la raya de una separación cada vez más imposible.

El cuaderno se va llenando de notas: ocurrencias, series de palabras, frases incompletas, párrafos agujereados, tachaduras, llamadas a otros textos, a veces alguna iluminación compacta y feliz. Los libros, abiertos y

marcados, casi obscenos, se van acumulando los unos sobre los otros y ya amenazan con desbordar la mesa.

Tienes que imponer un orden a esa promiscuidad de libros abiertos y a ese cuaderno abarrotado de notas y de borrones. Tienes que darle una forma a ese murmullo en el que se oyen demasiadas cosas y, justamente por eso, no se oye nada. Tienes que empezar a escribir. Lo más difícil es empezar.

Lees y relees lo escrito, quitas y añades, injertas, recompones. Empiezas de nuevo probando con otra voz, con otro tono. Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella y experimentar con sus posibilidades. Sabes que todo depende de lo que te permita esa voz que inventas. Y de las modalidades de escucha que se sigan, quizá, de ella. Buscas, para la escritura, la voz más generosa, la más desprendida. Anticipas, para la lectura, la escucha más abierta, la más libre. Sabes que esa generosidad de la voz y esa libertad de la escucha son el primer efecto del texto, el más importante, quizás el último. Por eso la más difícil es empezar. Por eso vuelves a empezar. Una y otra vez. Y sigues. Vuelves a los libros desparramados sobre la mesa. Y sigues. Te afanas en tu cuaderno de notas. Y sigues. A veces sientes que no tienes nada que decir. Y sigues escribiendo, y leyendo, para ver si lo encuentras. El texto se te va escapando de las manos. Y sigues.

* * *

Afuera es de noche. Aunque sea de día, es de noche. En ocasiones llueve. Haces venir la noche y, cuando no es suficiente, también haces venir la lluvia, para crear una campana de vacío, un muro opaco a cualquier luz y sordo a cualquier sonido. Necesitas de la noche y la lluvia para hacer una pantalla que contenga todo ese barullo y lo proyecte hacia adentro. También para protegerte de la primavera. Todo estudiante sabe que al estudio no le va la primavera. A lo mejor algún día tus escritos sonarán a primavera y entonces podrás inventar ruidos de fiesta, tonalidades de verde y sonrisas. Sobre todo, sonrisas. Tal vez consigas alguna frase que a alguien le parezca luminosa. Pero ahora es de noche, llueve y la primavera, como una amenaza, ha sido firme y dolorosamente expulsada. Ahora estás estudiando.

* * *

Se lee porque sí, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades u obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue. Como la vida.

Vivir es sin por qué. Hacemos esto o lo otro para llenar la vida, para darle un motivo a la vida. Pero sabemos, quizá sin saberlo, que la vida no es sino ese sentirse vivos que a veces nos conmueve hasta las lágrimas. Vivir es sentirse viviendo, gozosa y dolorosamente viviendo. Las ocupaciones de la vida, hasta las más necesarias o las más hermosas, se hacen costumbre. Pero el sentimiento de vivir se da siempre sin buscarlo y como una sorpresa. Y entonces es como si tocáramos la vida de la vida. Lo que podría ser como su centro vivo, su entraña viva, su latido. O quizá su exterior, lo otro de la vida, aquello que no se deja vivir, que no se puede vivir, pero a lo que la vida algunas veces apunta, o señala, como su afuera imposible. Un instante callado y gozoso. Lleno y vacío a la vez. Plenitud e inocencia.

Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos.

* * *

El estudio vive de las palabras y en las palabras. Te gustan las palabras. También la primavera, claro. Y las sonrisas, lo mejor son las sonrisas. Pero las palabras te obsesionan. Profesas un oficio de palabras. Tienes que estar atento a las palabras, darles vueltas y más vueltas, oírlas, mirarlas, dibujarlas sobre el papel, llevártelas a la boca, paladearlas, decirlas, cantarlas, pasarlas de una lengua a otra, explorar su sonoridad, su densidad, su multiplicidad, sus relaciones, su fuerza. Tienes que tratarlas con cariño, con delicadeza, aunque a veces sea un cariño violento, una delicadeza despiadada. A veces pierdes el sueño por una palabra. A veces sientes la felicidad de una palabra justa, precisa, alrededor de la cual todo se ilumina. A veces te duelen las palabras maltratadas, pervertidas, manipuladas. Tienes que llenarte de palabras. Y llenarlas a ellas de ti. De tu memoria, de tu sensibilidad. También de tus oscuros, de tus abismos. Casi todo lo que sabes, lo has aprendido de las palabras y en las palabras. Casi todo lo que eres lo eres por ellas.

Escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. Y de silencios. Sobre todo de silencios.

* * *

Quizá recuerdes aquella noche de primavera, justo antes de la aurora. Todos los invitados se habían ido y, todavía llenos de música y de sonrisas, abrimos de par en par la ventana del cuarto para dejar entrar el aire de la madrugada. La ciudad empezaba a despertar y ya se oían los ruidos propios del día. Nosotros conservábamos aún la excitación de la fiesta y seguíamos hablando y riendo. De pronto cantó un pájaro. Entre los bloques de viviendas, las fábricas y las calles asfaltadas, en medio de este barrio de periferia entre industrial y urbana, cantó un pájaro. Sólo tres notas. Y fue como si se hiciese un silencio alrededor de ese trino. Como si el canto del pájaro rebotase sobre otra cosa. Como si sonase sobre un fondo que no era el ruido de los coches sino un silencio perfecto. Y fue como si nuestra fatiga, nuestra intimidad recobrada, el recuerdo de todas las alegrías de la fiesta y ese grano de nostalgia de no se sabe qué que a veces, como una tristeza, nos atraviesa, se instalasen en ese silencio, se hiciesen parte de ese silencio. Sólo un instante. Fue el canto del pájaro el que nos hizo sentirnos a nosotros mismos porque creó un fondo de silencio en el que pudimos recogernos. Un silencio de nadie, tan de nadie que podía ser de cualquiera, tuyo y mío, y en el que aquella noche, asomados a la ventana, recogidos en el silencio, nos sentimos vivos.

* * *

También la lectura da ese silencio, el silencio de las palabras. También ella crea un espacio otro y un tiempo otro, de todos y de cualquiera, en el que el vivir de la vida se siente con particular intensidad. Y se escribe por fidelidad a esas palabras, a esos silencios, a esa extraña forma de sentir la vida. Y se escribe también por una cierta necesidad de compartir todo eso, de transmitirlo. Pero no su contenido, sino su posibilidad, la posibilidad de eso que se da sin buscarlo y siempre gratuitamente, como una sorpresa. Se escribe por fidelidad a unos instantes de los que nunca podremos apropiarnos porque ni siquiera podemos estar seguros de que fueron estrictamente nuestros. Pero no para repetirlos o para producirlos, sino

para afirmar su posibilidad y, quizá, para darles una posibilidad. Una posibilidad de vida.

Se escribe por fidelidad a lo que hemos leído y por fidelidad a la posibilidad de la lectura, para compartir y para transmitir esa posibilidad, para acompañar a otros hasta el umbral en el que puede darse esa posibilidad. Un umbral que no nos está permitido franquear. Pero eso será, quizá, más tarde. Ahora estás estudiando.

* * *

Estudiar es también preguntar. Las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empecinamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer preguntando: recorrer, interrogándolas, palabras de otros. Y también: escribir preguntando. Ensayar lo que les pasa a tus propias palabras cuando las escribes cuestionándolas. Preguntándoles. Preguntándote con ellas y ante ellas. Tratando de pulsar cuáles son las preguntas que laten en su interior más vivo. O en su afuera más imposible.

Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables. De todos y de nadie, de cualquiera, tuyas también. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa de libros. En la noche y en la lluvia. Entre las palabras y sus silencios.

El estudiante tiene preguntas pero, sobre todo, busca preguntas. Por eso el estudio es el movimiento de las preguntas, su extensión, su ahondamiento. Tienes que llevar tus preguntas cada vez más lejos. Tienes que darles densidad, espesor. Tienes que hacerlas cada vez más inocentes, más elementales. Y también más complejas, con más matices, con más caras. Y más osadas. Sobre todo, más osadas. Por eso el preguntar, en el estudio, es la conservación de las preguntas y su desplazamiento. También su deseo. Y su esperanza. Por eso, a las preguntas del estudio no las interrumpe ninguna respuesta en la que no habite, a su vez, la espera de otras preguntas, el deseo de seguir preguntando. De seguir leyendo y escribiendo. De seguir estudiando. De seguir preguntándote, con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano, rodeado de libros, cuáles podrían ser aún tus preguntas.

* * *

Las preguntas apasionan el estudiar: el leer y el escribir del estudiar. Las preguntas abren la lectura: y la incendian. Las preguntas atraviesan la escritura: y la hacen incandescente. Estudiar es insertar todo lo que lees y todo lo que escribes en el espacio ardiente de las preguntas.

Las preguntas son la salud del estudio, el vigor del estudio, la obstinación del estudio, la potencia del estudio. Y también su no poder, su debilidad, su impotencia. Manteniéndose en la impotencia de las preguntas, el estudio no aspira al poder de las respuestas. Se sitúa fuera de la voluntad de saber y fuera, también, de la voluntad de poder. Por eso el estudiante no tiene nada que no sean sus preguntas. Nada que no sea su preguntar infinito e inapropiable. Nada que no sea su leer y escribir preguntando. Sin fin y sin finalidad. Interminablemente.

Las preguntas son el lugar del estudio, su espacio ardiente. Pero también su no lugar. Manteniéndose en el no lugar de las preguntas, el estudio no aspira al lugar seguro y asegurado de las respuestas. Se sitúa fuera de la voluntad de lugar y fuera, también, de la voluntad de pertenencia. Por eso el estudiante es un extraño, un extranjero. Por eso no pertenece a los espacios de saber, no tiene lugar en ellos, no busca un lugar, una posición, un territorio, no quiere nada que no sea su leer y escribir preguntando. El estudio no tiene otro lugar que no sean sus preguntas. Un lugar infinito e inapropiable. Sin fin y sin finalidad. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. En medio de una mesa llena de libros. En la noche y en la lluvia. Interminablemente.

* * *

Este libro se escribió al hilo de esa relación singular con la lectura y con la escritura que se da en el estudiar. Su escritura es el resultado de un estudiar apasionado, muchas veces gozoso y casi siempre desordenado. Tal vez por eso contenga entre sus páginas algo del espíritu del estudiante: la amplitud indeterminada de la curiosidad, la alegría inocente de los descubrimientos, la vitalidad apasionada de las preguntas, el atrevimiento osado de las afirmaciones, la parcialidad sin complejos de los gustos, la incompletud y la provisionalidad de los resultados. Podría decir que este libro me dio mi propia lectura, mi propia escritura y mis propias preguntas. Pero sólo puedo llamar mía a esa lectura, a esa escritura y a ese

preguntar que son a la vez infinitos e inapropiables, de todos y de nadie, de cualquiera, míos también.

Ahora estos estudios son tuyos. Tómalos, si quieres, como una invitación a tu propio estudio. Hazlos resonar, si quieres, con tus silencios y con tus pájaros nocturnos. Pregúntales lo que quieras y déjate preguntar por ellos. Busca en ellos, si quieres, tus propias preguntas. Yo, por mi parte, nunca sabré qué es leer, aunque para saberlo continúe leyendo con un lápiz en la mano y escribiendo sobre una mesa llena de libros. Nunca sabré qué es lo que he escrito, aunque lo haya escrito para saberlo. Y nunca sabré qué es lo que tú vas a leer, aunque te haya inventado para poblar los márgenes de mi escritura y para que, desde allí, me ayudases a escribir. No seré yo el que diga si ha valido la pena. Además, ¿qué pena? Es primavera, el aire está lleno de sonrisas y en el interior de la cápsula del estudiante, protegida por la noche y por la lluvia, hubo también muchos momentos de vida.

J. L.

Barcelona, junio de 2003.

I. Lenguaje, experiencia y formación

1. Literatura, experiencia y formación

(Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto[*])

Qué cosa sea leer y cómo tiene lugar la lectura me parece una de las cosas más misteriosas.

Gadamer

En tus escritos has destacado el papel formativo de la lectura. Quizá podamos empezar la entrevista por aquí. ¿Puedes explicarnos por qué esa insistencia?

Casi todo lo que he publicado recientemente puede considerarse como un conjunto de notas para un texto no escrito. Y si alguna vez llego a escribir ese texto, no será ya otra cosa que el preludio de otro escrito inexistente. Cada vez siento más intensamente que todo texto es un prólogo (o un esbozo) en el momento en que se escribe, y una máscara mortuoria algunos años después, cuando no es otra cosa que la figura ya sin vida de esa tensión que lo animaba. Para responder a tu pregunta debería intentar dar forma a ese texto ausente tal como ahora soy capaz de imaginarlo. Y, lo que es aún más difícil, explicitar sus intenciones.

Digamos que el tema de ese texto inexistente tiene dos caras: la lectura y la formación. O, mejor aún, la lectura *como* formación y la formación *como* lectura. Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. En el primer caso, la lectura no nos afecta en lo propio puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado: en el ocio, o en el

instante que precede al sueño, o en el mundo de la imaginación. Pero ni el ocio ni el sueño ni lo imaginario se mezclan con la subjetividad que rige en la realidad puesto que la "realidad" moderna, lo que nosotros entendemos por "real", se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social. Pero esto no siempre ha sido así. En el segundo caso la lectura tampoco nos afecta en lo propio puesto que lo que sabemos se mantiene exterior a nosotros. Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente. La primera cara de mi tema, eso de la lectura como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. Y para mí la cuestión de la formación está magistralmente enunciada en el subtítulo del *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist*, cómo se llega a ser lo que se es.

Entonces, para que la lectura tuviera un papel formativo en el sentido en que tú lo defines, ¿se trataría de suprimir las fronteras entre lo imaginario y lo real, o entre el conocimiento y el sujeto cognoscente?

Se trataría de pensar que esas fronteras tienen una historia y, por lo tanto, pueden desaparecer. Y creo que pensar la experiencia de la lectura como una experiencia de formación puede contribuir a hacerlas borrosas. Pensemos en la imaginación y en cómo la ciencia moderna ha modificado completamente su estatuto. Para nosotros, la imaginación está del lado de lo subjetivo. De ahí su asociación a términos como irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación, sueño, etcétera. De ahí también que haya perdido todo valor cognoscitivo y esté recluida en ese ámbito informe de lo psicológico. Para los antiguos, por el contrario, la imaginación era el medio esencial del conocimiento. Recuérdese la máxima del aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate*, no hay comprensión posible para el hombre sin imaginación. La imaginación era la facultad mediadora entre lo sensible y lo inteligible, entre la forma y el intelecto, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo corporal y lo incorporal,

entre lo exterior y lo interior. De ahí su analogía con la experiencia. Sin embargo, hay signos en la hermenéutica contemporánea y en la teoría del lenguaje que apuntan a una nueva comprensión del papel cognoscitivo de la imaginación. La imaginación, entendida lingüísticamente, no sólo tiene una relación re-productiva con la realidad dada (como en la concepción de la imagen como copia), sino también, y sobre todo, una relación productiva. La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma.

No hay distinción esencial entre la re-producción o la re-presentación de la realidad (como fabricación lingüística de imágenes buenas de la realidad, fundadas en la semejanza) y la producción o la imaginación (como fabricación de imágenes no semejantes). La única distinción posible es una distinción política, en términos de lo que Foucault, siguiendo a Nietzsche, llama una "política de la verdad". Todo ese aparato de distinciones y jerarquías entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la esencia y la apariencia, etcétera, no es más que un mecanismo para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje. Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y de transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación.

¿Podrías desarrollar un poco de qué modo la lectura como formación relaciona el conocimiento con la subjetividad?

Sí, claro, la segunda parte de tu pregunta. Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi

nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos. Walter Benjamin tiene un texto que se llama "Experiencia y pobreza" donde reflexiona sobre la abundancia de estímulos y la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos).

Si te parece, vamos ahora a la segunda cara de ese tema que imaginas, a eso de pensar la formación como lectura.

Pensar la formación *como lectura* implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación.

¿Sería algo así como una relación entre alguien (que lee) y su otro (el texto, la persona, la situación, el objeto, etcétera)?

Exactamente. En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición

esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como "otro yo" o como "otro desde mí mismo". Blanchot lo dice con mucha claridad: *"... lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general"*. Ese lector arrogante que se empeña en permanecer erguido frente a lo que lee es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva, más autoritaria. Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión. Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma. Heidegger expresa de un modo muy hermoso la experiencia de esa relación que no es de apropiación sino de escucha: *"... hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de 'hacer' una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; 'hacer' significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo"*.

Hasta aquí el tema. Pero nos queda aún lo de las intenciones. ¿Por qué este tipo de problematización? ¿Cuáles serían sus pretensiones?

Una primera intención sería desfamiliarizar las evidencias de la pedagogía dominante. La crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecno-científica ha supuesto la abolición de la biblioteca como el espacio privilegiado de la formación. Para nosotros, la pregunta

por la lectura ya no es una pregunta pedagógica esencial. En ese contexto, problematizar la lectura fuera de los cánones psico-cognitivos habituales es algo in-actual y, por tanto, intempestivo. Es posible que tratar de reconsiderar la idea humanista de formación y leer los viejos textos pedagógicos pueda servir como revelador, por contraste, de los límites de nuestro sentido común en tanto que se oponen, casi punto por punto, a los supuestos no problematizados de las ideologías pedagógicas pragmáticas, activistas y naturalistas dominantes.

Pero eso no debe confundirse con un intento de restauración de la vieja educación humanística. Lo que intento no es romper una lanza a favor de la reintroducción de las humanidades en el currículum o a favor de la restauración de los viejos ideales de la educación. Lo que me gustaría hacer es repensar la idea de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado sus supuestos básicos. La idea clásica de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones pre-existentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban "humanidad" o llegar a ser "plenamente humano".

Lo que intento, entonces, es recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística. Se trata de algo que Walter Benjamin formula de un modo nítido: *"Articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'tal y como verdaderamente ha sido'. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro"*. Lo que me gustaría es que el recuerdo de la idea de formación, críticamente apropiado, nos ayudase a hacer patente dónde crece el peligro.

Sería interesante que detallaras un poco más detenidamente algo que ya has indicado antes ¿cómo comprendes la "lectura como experiencia"?

Me parece muy importante recuperar la categoría de experiencia para el pensamiento de la formación. Y aunque es una categoría enormemente amplia que no sólo se refiere a la lectura, tiene en ésta uno de sus lugares paradigmáticos. Intentaré explicarme aunque tendré que dar un cierto rodeo.

El pensamiento pedagógico ha intentado siempre pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana. Y la categoría de experiencia ha servido durante siglos para pensar esa relación puesto que la experiencia era entendida como una especie de mediación entre ambos. Pero es importante tener presente que cuando la idea de experiencia era aún vigente, ni "conocimiento" ni "vida" significaban lo que significan para nosotros. Actualmente el "conocimiento" es esencialmente la ciencia y la tecnología, algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer; algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal; algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar; y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la "vida" se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar "para la vida" queremos decir que debe preparar para "ganarse la vida" y para "sobrevivir" de la mejor forma posible en un "entorno vital" (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el conocimiento y la vida no es otra que la apropiación utilitaria. Y, dicho entre paréntesis, es claro también que el problema central de las pedagogías progresistas es el de la distribución desigual de ese "recurso vital" que es el conocimiento. De lo que se trata es de que todos tengan acceso al conocimiento entendido como una cosa que hay que repartir de forma igualitaria, que no haya una apropiación restringida, que no sean sólo unos pocos los que se apropien de él para su exclusivo beneficio.

Pero volvamos a la experiencia. Para entender la categoría de experiencia hay que remontarse a los tiempos anteriores a la ciencia moderna (con su específica definición del conocimiento) y a la sociedad mercantil (donde se constituyó la definición moderna de la vida). Durante siglos el saber humano ha sido entendido como un *páthei máthos*, como un

aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. Habría que recordar aquí que la filosofía misma, al menos en aquellas tradiciones en las que aún pretendía guiar la vida de los hombres, es indiscerniblemente camino de vida y anticipación de la muerte y preparación para la muerte, entendida ésta a la vez como límite de la vida (como límite de la experiencia y como experiencia del límite) y como el punto en que la vida alcanza su plenitud, su totalidad y, por tanto, su sentido. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida. En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por último, tiene que ver con la "vida buena" entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena: una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a "vivir humanamente" y a conseguir la "excelencia" en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera.

La ciencia moderna, la que se inicia en Bacon y alcanza su formulación más elaborada en Descartes, desconfía de la experiencia. Y trata de convertirla en un elemento del *método*, es decir, del camino seguro

de la ciencia. La experiencia no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea la apropiación y el dominio del mundo. Aparece así la idea de una ciencia experimental. Pero ahí la experiencia se ha convertido en experimento, es decir, en una etapa en el camino seguro y predecible que lleva a la ciencia. La experiencia ya no es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. A partir de ahí el conocimiento ya no es un *páthei máthos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Una vez vencido y abandonado el saber de experiencia y una vez separado el conocimiento de la vida humana, tenemos una situación paradójica. Una enorme inflación de conocimiento objetivo (junto a una pedagogía orientada a su divulgación), una enorme abundancia de artefactos técnicos (y una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos), y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana insertándose en ella y transformándola. La vida humana se ha hecho pobre y menesterosa y el conocimiento moderno no es ya el saber activo que alimentaba, iluminaba y guiaba la vida de los hombres, sino algo que flota en el aire, estéril y desasido de esa vida en la que no puede ya encarnarse. Por otra parte, la educación se convierte en una cuestión de transmisión de conocimiento. Y la 'ciencia de la educación' podrá sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro entre una subjetividad concreta con una otredad que la reta, la desestabiliza y la forma. En su búsqueda de un modelo de "aprendizaje natural" la pedagogía se convierte en la realización de una secuencia previsible de desarrollo, en el proceso evolutivo de un sujeto psicológico y abstracto. Quizá la recuperación de la vieja idea de experiencia nos pueda dar una idea de lo que hemos perdido.

Esa idea de experiencia aplicada a la formación ¿no implica que hay que dar mayor importancia a la narrativa literaria que, por ejemplo, a las prescripciones de los contenidos más formalizados y tradicionales de disciplinas como la filosofía y la sociología?

Sí, pero no sólo la narrativa. En todo caso, lo que me parece importante es la forma en la que se construye y se presenta el saber humano si ese saber quiere tener efectos en la subjetividad. Hay un texto muy interesante de María Zambrano que intenta rescatar todas esas formas de pensamiento que no abdican de una voluntad actuante en la vida humana. Habla ahí de las Guías Espirituales, las Meditaciones, los Diálogos, las Epístolas, los Ensayos, las Confesiones. Formas todas ellas muy abundantes en el Renacimiento y vencidas, descalificadas y abandonadas por las formas sistemáticas triunfantes a finales del Barroco. Y, lo que me parece muy importante, formas que han tenido su lugar de aparición en sitios como España, es decir, en países periféricos a los grandes lugares de producción de la filosofía sistemática y del conocimiento científico. Lo característico de ese tipo de textos es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarias, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente. Ese tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa. Y, desde ese punto de vista, lo que transmiten no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirigen a un sujeto universal y abstracto (idealmente, a todos los hombres), esas formas se dirigen a cada persona en particular, a la singularidad de una vida humana. Por eso, si es esencial al conocimiento sistemático el ser comprendido de manera homogénea por todos sus receptores, este tipo de textos sólo pueden ser asimilados de forma plural, desde la situación vital particular de cada uno. Y creo que ese tipo de textos, a caballo entre la literatura y la filosofía moral, y que contienen, más que una ética formalizada, una estética de la existencia o un estilo de vida, podrían ser un buen ejemplo, lamentablemente desaparecido, de lo que podrían ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra trans-formación.

Para especificar el tipo de "literatura" que habría que cuidar para que la lectura pueda ser una experiencia de formación y trans-formación acaso nos sirva el modo como Rorty caracteriza la "cultura literaria". Dice

Rorty: *"... si uno quiere una neta dicotomía entre las dos culturas (la cultura literaria y la cultura científica), que pregunte a cualquier censor del este europeo qué libros son importables en su país. La línea que dibuje cortará campos como la historia y la filosofía, pero dejará casi siempre la física en un lado y las novelas en el otro. Los libros no importables serán aquellos que podrían sugerir nuevos vocabularios para la autodescripción"*. Esta cita podría aplicarse a las instituciones educativas. Los textos que podrían ser censurados o, en general, los textos que podrían ser objeto de una batalla política para su introducción o no en las instituciones educativas, serían aquellos en relación a los cuales la gente podría aprender a describirse de otra manera. Toda la literatura, pero también parte de la filosofía, parte de la historia, parte de la sociología (y no es difícil imaginar qué parte), puede contribuir a transformar la vida de las personas.

De todas formas, y por su especial importancia, vamos ahora a la narrativa literaria que es lo que tú contrastabas con el saber formalizado de las disciplinas "sabias" que hoy dominan en las instituciones educativas. Podríamos comenzar reconociendo que la vida humana no consiste en una sucesión de hechos. Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Y significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, y es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje en una novela. Por otra parte, sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia.

Si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un

papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos).

Hay otro aspecto que me gustaría que desarrollaras en relación con la noción de experiencia. ¿Qué diferencia una experiencia (como la de la lectura que tú propones) de un experimento (como lo que sucede en una clase fuertemente planeada, dentro de alguna pedagogía tradicional)?

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto. Un concepto es un universal a partir del cual pueden concebirse las semejanzas y las diferencias. Si la experiencia de la lectura fuera un concepto, nos permitiría establecer el cuadro ordenado de las distintas lecturas a partir de una rejilla que estableciera similitudes y diferencias, pero siempre a partir de un centro que establecería una regularidad de descentramientos, lo que podríamos llamar la ley de lo semejante y lo diverso. Si tuviéramos un concepto para la experiencia de la lectura no liberaríamos la diferencia,

sino que garantizaríamos que siempre estuviera atrapada por la esa ley que determina identidades a partir de lo semejante y lo diverso, a partir de las distancias medibles. Pero la pluralidad de la lectura exige que la experiencia se haga de tal forma que libere la diferencia sin capturarla. Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla.

A partir de aquí, está claro que la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Y, además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver. Volviendo a tu pregunta, me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación.

Entonces, ¿cuál sería el papel del profesor? O, más concretamente, ¿se debería colocar como alguien que debe revelar, a los alumnos-lectores, un supuesto "significado esencial" contenido en el texto?; ¿o como alguien que enseña los códigos de los que el texto se sirve?; ¿o como alguien que simplemente gestiona y administra el acto de leer durante la clase?

Comencemos por la segunda de tus alternativas, por la que se refiere al código. Podríamos entender el código como la estructura de la que cada enunciado extrae sus condiciones de posibilidad y de inteligibilidad, algo así como el sistema de la lengua. Mostrar el código sería entonces emprender un análisis de lo que hace que un texto sea comprensible o, como dice Barthes, legible. Cualquier análisis formal (sea temático, semiológico o lingüístico) sería un análisis de este tipo. Y enseñar a leer sería enseñar a descifrar un texto a partir del código que lo hace posible y legible (a decodificarlo que se dice ahora), algo así como ese "enseñar a leer en general" del que hablaba Blanchot en la cita que he utilizado

anteriormente. Obviamente eso es importante y las instituciones educativas deben hacerlo. Lo que ocurre es que la experiencia de la lectura es otra cosa que descifrar el código de un texto. Además, la literatura (entendida en sentido amplio, algo así como la cultura literaria de Rorty en la otra cita que he utilizado más arriba) tiene una cualidad curiosa: y es que cada enunciado compromete el código en que se halla situado y comprendido. Lo que ocurre con la palabra literaria es que tiene en sí misma (y no en la lengua que la hace posible) su principio de desciframiento. Foucault lo dice con estas palabras: (la literatura) *"se ha convertido en una palabra que inscribe en ella misma su principio de desciframiento; o, en todo caso, supone, en cada una de sus frases, bajo cada una de sus palabras, el poder de modificar soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la que a pesar de todo (y de hecho) pertenece; suspende el reino de la lengua en un gesto actual de escritura"*. El código de la palabra literaria está en esa palabra misma y no fuera de ella, en una especie de enroscamiento del lenguaje sobre sí mismo, en una suerte de flotación abierta y sin anclajes de los signos sobre sí mismos, en el juego mismo del lenguaje. Y ese juego, abierto y no finalizado, indefinido, es el que hace que la experiencia de la lectura pueda ir más allá de la "lectura" de un texto a partir del sistema formal en el que está construido. Si sólo es experiencia lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar su código. Y eso, entre otras cosas, porque cada experiencia de lectura también suspende y hace estallar el código al que el texto pertenece. Por eso, y en relación al código, la lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión.

Tu primera alternativa no se refiere al código sino al sentido. Y, desde luego, la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido. Pero ¿cuál es el sentido de un texto? La crítica literaria tradicional y los aparatos pedagógicos nos han acostumbrado a una idea de sentido como la siguiente: el sentido de un texto estaría en las cosas que representa, en las ideas que transmite, en la voluntad del sujeto personal que la construye, en el contexto histórico-cultural en el que aparece o en los valores éticos o estéticos que encarna. En todos esos casos, el sentido estaría fuera del texto (aunque sería capturado a partir del texto). Percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces,

percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos o esos valores a partir del texto. Lo que ocurre es que es el lenguaje el que da el perfil y la presencia a las cosas en el mero acto de nombrarlas, el que da el ser y la forma a las ideas al enunciarlas, el que da el ser y la densidad al sujeto hablante en el modo como fija su posición, el que da el ser y la entidad al contexto en el modo como lo hace brillar en el trasfondo, el que da el ser y el valor a los valores al fabricar los criterios de juicio. Y en la literatura, en ese juego del lenguaje en el que el lenguaje se enrosca sobre sí mismo liberado de toda atadura exterior, las cosas, las ideas, los sujetos, los contextos y los valores están siempre puestos como a distancia de sí mismos. Y eso significa que todos ellos pierden la seguridad con la que reposaban en sí mismos, su propia solidez, su propia certeza. Por eso la experiencia de la lectura puede ser otra cosa que comprender el sentido de un texto entendido de ese modo. En relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación.

Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los alumnos o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos. El que predomine la lógica de la transmisión o la de la adquisición es aquí completamente indiferente puesto que el aprendizaje por descubrimiento significa que lo que el alumno debe descubrir es lo que el profesor ya sabe y ya ha previsto y, en la mayoría de las ocasiones, lo que el profesor ha escondido cuidadosamente y a hurtadillas para que los alumnos lo encuentren. El profesor no debe tener ninguna idea de lo que es una buena lectura, y mucho menos de lo que es una lectura correcta o verdadera. El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene. En ese caso, al estar anticipado el resultado, las actividades de lectura de los alumnos serían un experimento, simples medios para llegar a un saber previsto de antemano y construido según criterios de verdad, objetividad, etcétera.

Pero eso no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que, aun teniéndola, no deba mostrarla. Pero mostrar una

experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (aunque sea cuidándose de presentarlo como provisional, como particular o como relativo). Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas formas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción. En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud. Hay unas líneas de Heidegger que podrían expresar esta difícil actividad: *"... enseñar es aún más difícil que aprender. (...) No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que 'el aprender'. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por 'aprender' se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión"*. Dejar aprender no es no hacer nada, sino que es un hacer mucho más difícil y mucho más exigente que enseñar lo que ya se sabe. Es un hacer que requiere humildad y silencio. Pero que también exige audacia y hablar alto porque para dejar

aprender hay que eliminar muchos obstáculos. Entre ellos, la arrogancia de los que saben.

De todos modos, y afortunadamente, la experiencia de la lectura siempre es posible, haga lo que haga el profesor. El discurso no puede controlar al discurso y la novedad se produce constantemente en los intersticios de todos los aparatos encaminados a reducirla.

Sería interesante que comentases algunas de las metáforas presentes en los discursos pedagógicos de los que te has ocupado: la imagen del fármaco, la metáfora del viaje, la de la traducción, etcétera.

Lo que he hecho ha sido estudiar las metáforas con las que el discurso pedagógico ha configurado esa misteriosa experiencia que es la lectura. Una metáfora que he estudiado en Platón, pero que es muy común en la tradición hermenéutica occidental, es la de la sustancia que se introduce en el alma. Para Platón, el logos es como un fármaco, como una medicina (y también un veneno) para el alma. Y hay toda una tradición en el pensamiento según la cual el texto es portador de un *pneuma*, de un *ánimus*, o de un *spiritus* (de algo incorporal, en suma) que, al mezclarse con la sustancia etérea del alma, la con-forma, la trans-forma o la de-forma. En la metáfora del viaje, leer es como viajar, como seguir un itinerario a través de un universo de signos que hay que saber interpretar correctamente si uno no quiere perderse. Descartes, por ejemplo, describe su formación humanística como un viaje (inútil) a través de la biblioteca. Pero lo importante de esa metáfora es que el viaje exterior (el recorrido por el texto) está doblado por un viaje interior, por un viaje que convierte al viajero en otro distinto del que había partido. Y en la metáfora de la traducción, por último, leer es como trasplantar un sentido dado de una lengua determinada a otra lengua diferente. Con la peculiaridad, claro, de que lo trasplantado no es algo mecánicamente apropiado, sino que modifica la lengua a la que se incorpora. Toda la elaboración alemana del tema de la traducción en relación a la idea de formación (Herder, Schleiermacher, Humboldt o el mismo Goethe) descansa en la convicción de que el alemán moderno se ha configurado gracias a las transformaciones a las que ha sido sometido para poder traducir la Biblia y a autores como Homero, Cervantes, Ariosto o Shakespeare.

En todas esas metáforas tenemos una imagen de la lectura como experiencia en el sentido en que he definido esa categoría anteriormente.

La lectura, como el fármaco, el viaje, o la traducción, es algo que forma o transforma al lector. La lectura es algo peligroso: el fármaco puede ser remedio o veneno; el viaje puede ser útil pero también puede hacer que el viajero se descarríe y se extravíe; y la traducción puede hacer estallar la estabilidad de la propia lengua. La experiencia de la lectura es múltiple: el fármaco actúa de modo distinto en personas distintas; cada viajero hace un viaje distinto; cada traducción produce un nuevo sentido en lo traducido. La lectura no puede planificarse al modo técnico: no hay ninguna técnica que prediga exactamente los efectos del fármaco; no hay ningún mapa que asegure que el viajero no se extraviará; y la traducción mecánica es imposible. Etcétera.

Otra cosa que me parece muy importante es que, en todas esas metáforas, la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto.

En relación a la metáfora de la traducción, yo mismo me he ocupado del realismo subyacente (explícita o implícitamente) en las Teorías críticas del currículum y, en especial, en la Nueva sociología de la educación (léase Michel Young y sus seguidores). Nunca está de más recordar: la Nueva sociología de la educación problematiza los montajes curriculares que se hacen a partir del universo amplio de los conocimientos de una sociedad o una cultura, pero no problematiza esos conocimientos en sí, o sea, los toma como dados y accesibles en tanto que se usen lenguajes más exactos, más precisos, más transparentes. Pero si asumimos una mirada lingüística, me pregunto ¿cuál sería el papel que podría atribuirse a los profesores a partir de la idea de que no se puede esperar —y mucho menos exigir— de ellos la función de encaminar a sus alumnos para una interpretación/traducción de las cosas del mundo más verdadera?

Las teorías del currículum, en efecto, creen en el conocimiento como algo dado (algo que sólo hay que ir actualizando) y en el lenguaje como algo idealmente transparente cuya función primordial es la representación verdadera de un estado de cosas. Con esos presupuestos, su elaboración de las mediaciones entre el conocimiento y el currículum, y entre el currículum y el alumno no pueden ser sino ingenuas. Es como si el conocimiento fuera una representación de los hechos, lo que nos da la

verdad de lo que son las cosas. Es también como si esa representación, al ser traducida en currículum, se organizara de una forma distinta (desde el punto de vista de la transmisión-adquisición y con distintos sesgos según las pedagogías y los contextos socio-culturales) pero permaneciendo esencialmente la misma. El currículum nos daría distintas estructuraciones del conocimiento según distintos niveles de acceso. La tarea de la crítica, desde ese punto de vista, sería doble: en primer lugar, algo así como liberar al conocimiento de todo sesgo y traducirlo en un lenguaje máximamente transparente y universal, reduciendo lo que puede tener de idiosincrático y tratando de que funcione sin ambigüedades, sin implícitos, sin opacidades, sin contaminaciones, etcétera; en segundo lugar, la tarea de la crítica sería garantizar un acceso a los niveles más altos del concimiento que fuera igualitario o, al menos, sin restricciones a priori derivadas de desigualdades sociales. Respecto a la segunda mediación, a la que se produce entre el currículum y el alumno, es como si la representación de la verdad de las cosas contenida en el currículum, al ser asimilada por el alumno, cambiara de nuevo de organización al adaptarse a las estructuras cognitivas particulares de este último. La crítica, en este caso, no sería otra cosa que una repetición de las posiciones clásicas de las pedagogías activas y progresistas: privilegiar la lógica de la adquisición (la capacidad adaptativa y readaptativa de las competencias cognitivas del que aprende) sobre la lógica de la transmisión (la organización estándar del currículum como algo a ser transmitido). En ambos casos, es como si se cambiase la indumentaria (el lenguaje, el nivel de complejidad y la organización) pero el personaje (el conocimiento como una representación de los hechos) fuera siempre el mismo. Pero yo creo que la imagen de la traducción, si está lo suficientemente informada por el giro lingüístico, nos introduce a un paisaje muchísimo más complejo, más inquietante y también más lleno de posibilidades.

Antes de responder a tu pregunta sobre el papel del profesor, se me ocurre que hay que tener presentes algunas cosas. En primer lugar, que la idea de la traducción parte de la multiplicidad de las lenguas o, si se quiere, del hecho de Babel: es decir, que no hay una lengua de todas las lenguas ni siquiera como límite tendencial o como transfondo último; que las lenguas mismas viven en una mutación perpetua que hace que tampoco sean las mismas en dos cortes históricos relativamente alejados; que en el interior de cada lengua hay enormes diferencias entre los grupos sociales

que remiten a factores como el lugar geográfico, el estrato social, la ideología, los estudios realizados, la profesión, la edad, el género, etcétera; y, en el límite, que cada hablante habla una lengua particular. La traducción, por tanto, es inherente a la comprensión humana, y hay traducción de una lengua a otra, de un momento a otro de la misma lengua, de un grupo de hablantes a otro y, en el límite, de cualquier texto (oral o escrito) a su receptor. Leer es traducir. Interpretar es traducir. Y toda traducción es producción de novedad de sentido, un acontecimiento único de sentido. Si hay un argumento empírico para probar la multiplicidad y la mutabilidad infinita de la experiencia humana, ese es el hecho de que decenas de miles de lenguas se hayan hablado y se hablen en el mundo, y cada una de ellas con enormes variaciones temporales, socioculturales e individuales.

La segunda idea que quisiera destacar también puede derivarse de Babel. La lengua adánica, como se sabe, aseguraba una conexión perfecta entre los nombres y los objetos y entre las frases y los hechos. La lengua era una representación perfecta y transparente de la realidad y la comunicación inmediata y sin resto entre los hombres estaba garantizada. Pero después de Babel, como si se tratase de una segunda caída, las lenguas ya no son representaciones diversas de los mismos estados de cosas o expresiones distintas de las mismas vivencias: las lenguas han perdido su congruencia con las cosas y la comprensión se ha hecho una tarea ardua e infinita. Independientemente de los relatos míticos, la lingüística moderna ha criticado también la idea de que el lenguaje sea esencialmente representación, una especie de superficie reflectante en que la realidad se reflejaría y se condensaría. El lenguaje flota sobre las cosas y crea sentido. La representación no es sino un efecto de sentido, el realismo no es sino una figura retórica y la verdad no es sino una fábula solidificada. Desde ese punto de vista, la traducción es algo mucho más complejo que cambiar el envoltorio de una representación verdadera de la realidad.

Mi tercera observación podría formularse a partir del modelo esquemático de la traducción como el paso de un sentido de una lengua-fuente a una lengua-receptora y, como toda lengua difiere de otra, ese paso sólo se da después de un proceso de transformación. Traducir, por tanto, es re-significar. Y cualquier modelo de comunicación debería ser un modelo de la transferencia y la transformación del significado. Sin embargo, hasta

aquí hemos hablado como si el sentido se transformara pero las lenguas permanecieran idénticas, como si la traducción fuera una mera transferencia semántica. Y lo importante, me parece, es que cada acto de traducción (y, en general, de comprensión) desestabiliza y modifica tanto la lengua-fuente como la lengua-receptora. Todo acto de comprensión modifica la lengua-fuente porque la construye de una determinada manera. La tesis aquí sería que no hay sentido original, sino que todo sentido es ya resultado de una traducción. Y todo acto de comprensión modifica la lengua-receptora porque la fuerza de manera que pueda acoger un sentido que no había previsto. La tesis aquí sería que la traducción compromete la estabilidad de la lengua: no es tanto apropiación a la lengua propia o familiarización a la lengua familiar, como expropiación de la lengua propia y desfamiliarización de la lengua familiar. Quizá el ejemplo más intenso y más enigmático de esto sean las traducciones que hizo Hölderlin de algunos versos de Píndaro, de Sófocles y de otros autores griegos y romanos. Ahí, en ese esfuerzo por conservar la estructura del sentido primitivo (no sólo el significado de las palabras, sino el aura espiritual del lenguaje trágico) el alemán se disloca hasta límites que rayan en la ilegibilidad. Y, en ese mismo esfuerzo, Hölderlin explora de tal modo la inspiración original de los clásicos y el modo como el alemán puede dar forma a esa inspiración que los lee como ellos mismos no se hubieran leído jamás. La traducción, en suma, cuestiona y rehace tanto al griego como al alemán.

Parece entonces que la traducción es una operación con la multiplicidad, la creatividad, la relatividad y la contingencia del sentido. Después de Babel, las lenguas tienden a una diversidad casi infinita y la traducción misma es un medio para ese movimiento de pluralización. En relación a ese movimiento, los aparatos de producción y de transmisión del conocimiento (los aparatos pedagógicos) han intentado casi siempre forzar una tendencia correctiva. Su apuesta ha sido por la homogeneidad y la estabilidad. Y las nociones de universalidad, de consenso o de verdad han sido los instrumentos de esa homogeneización y estabilización del sentido. Los aparatos pedagógicos han estado casi siempre comprometidos con el control del sentido, es decir, con la construcción y la vigilancia de los límites entre lo decible y lo indecible, entre la razón y el delirio, entre la realidad y la apariencia, entre la verdad y el error. Y en este momento en que la principal amenaza es la homogeneización, quizá sea tiempo de dejar

de insistir en la verdad de las cosas y comenzar a crear las condiciones para la pluralidad del sentido. El papel del profesor, me parece, es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso es dar un sentido de la contingencia, de la relatividad y, en definitiva, de la libertad.

Para terminar, quizá podamos volver a ese texto no escrito al que apuntan tus trabajos. Me gustaría que dijeras algo sobre tu propia experiencia en relación a ese texto inexistente.

Lo importante, me parece, es no intentar convertir la experiencia formativa de la lectura en un "objeto" del que habría que dar cuenta. Me gustaría mantenerme en un nivel de interrogación en el que la pregunta por la lectura y por la formación no se convirtiera en una cuestión de historia, o de sociología, o de filosofía o de lingüística. De lo que se trata, me parece, es de ponerse a la escucha de esas experiencias y de intentar pensarlas, pero cuidando de no determinarlas en su verdad. Cuando digo que intento pensar esas experiencias no digo que el pensamiento pretenda recubrirlas y determinarlas desde el exterior sino algo más elemental y, a la vez, más enigmático: pensar esas experiencias significa que, en contacto con ellas, atendiendo a lo que tienen que decir, acogiéndolas en lo que tienen de impensable, el pensamiento se libere y se abra a su propia transformación. Foucault hablaba del ensayo como experiencia, esto es, como *"una prueba modificadora de sí misma en el juego de la verdad"*. Y la apuesta de *penser autrement*, de pensar de otro modo, no es más para Foucault otra cosa que ejercer *"el derecho a explorar lo que, en el propio pensamiento, puede ser cambiado por el ejercicio de un saber que le es extranjero"*. Algo así es lo que significa para mí la experiencia del texto no escrito. Pero lo escrito no es sino la figura empobrecida de esa experiencia.

Sin embargo, lo escrito apunta hacia la experiencia que lo ha hecho posible aunque sea como un señalar hacia algo que está más allá o más acá del texto mismo.

Como sólo podemos escribir repitiendo y transformando lo que hemos leído, contestaré parafraseando a Maeterlink. Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie sólo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la

mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo hemos vuelto transformados. Nuestros ojos han aprendido una nueva insatisfacción y no se acostumbran ya a la falta de brillo y de misterio de lo que se nos ofrece a la luz del día. Pero algo en nuestro pecho nos dice que, en la profundidad, aún relumbra, inmutable y desconocido, el tesoro.

---

[*] Alfredo J. da Veiga Neto es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul en Porto Alegre (Brasil). Esta entrevista fue realizada en el verano de 1995.

2. Lenguaje y educación

(Notas sobre hermenéutica)

> *... sería provechoso si desistiésemos de la costumbre de oír siempre tan sólo lo que ya entendemos. Esta proposición no va dirigida sólo a cada oyente; va dirigida más aún a aquél que intenta hablar del habla —sobre todo cuando ello tiene lugar con la sola intención de mostrar posibilidades que nos permitan estar atentos al habla y a nuestra relación con ella.*
>
> Martin Heidegger

Durante su participación en las Conferencias Aranguren de Filosofía en su edición de 1994, José María Valverde ironizaba en la Residencia de Estudiantes de Madrid diciendo lo siguiente: *"cierto ilustre filósofo actual empezaba un ensayo diciendo, más o menos —cito de memoria—: 'En el horizonte de la filosofía, el lenguaje es uno de los temas más interesantes'. En realidad, debería ser al revés: 'En el horizonte del lenguaje, la filosofía es uno de los temas más interesantes'. Pues resulta evidente, en efecto, que el lenguaje es el horizonte general de todo"*.[1] Sería entonces un error de perspectiva hablar aquí del lenguaje en el horizonte de la filosofía, en el horizonte de la pedagogía o incluso en el horizonte de la filosofía de la educación. Por eso, lo que voy a hacer a continuación es plantear algunas cuestiones filosóficas y educativas en el horizonte del lenguaje. Y como el horizonte del lenguaje no es en absoluto el horizonte de la filosofía del lenguaje, mi trabajo no consistirá tampoco en destacar aquellos temas de la filosofía contemporánea del lenguaje que más puedan interesar a la educación.

Me gustaría partir, no de una disciplina o de un conjunto de disciplinas, sino de una inquietud, de la inquietud que la experiencia del lenguaje ha provocado en nuestro tiempo y principalmente, aunque no exclusivamente, en esa práctica lingüística cada vez menos especial y menos especializada que llamamos filosofía. Partir de la experiencia del

lenguaje, tomar como punto de partida la inquietud sobre el lenguaje y en el lenguaje provocada en la experiencia misma del lenguaje, no es lo mismo que partir de nuestros conocimientos sobre el lenguaje. Cuando partimos de lo que sabemos sobre el lenguaje sólo oímos lo que ya entendemos. Pero en la experiencia del lenguaje, y quizá por eso es inquietante, lo que queda comprometido y suspendido es precisamente lo que ya sabemos, lo que ya entendemos, lo que ya oímos, lo que se deja capturar sin dificultad por el lenguaje cuando hablamos de ello (de los hechos, de los sucesos, de las cosas, de los problemas, de nosotros mismos, de nuestro lenguaje) precisamente porque no atendemos al ser del lenguaje mismo que habla.

Se trata de preparar una atención al lenguaje que no pase necesariamente por su tematización objetivante. Ni tampoco por la concepción representativa, expresiva y comunicativa del lenguaje que nos dan las ciencias y el sentido común. Nada más que *"mostrar posibilidades que nos permitan estar atentos al habla y a nuestra relación con ella"*[2] o, dicho de otro modo, suscitar en el dominio educativo una atención y una sensibilidad al lenguaje y a nuestra relación con el lenguaje, inquietar esa relación, hacerla insegura y problemática y, si es posible, llevarla al pensamiento (y al lenguaje).

La experiencia inquietante del lenguaje

> *... en todos sus dominios, por todos sus caminos y a pesar de todas las diferencias, la reflexión universal recibe hoy un movimiento formidable de una inquietud sobre el lenguaje —que no puede ser más que una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo.*
>
> Jacques Derrida

Lo normal sería comenzar con la importancia de los hechos. Y decir, por ejemplo, como un hecho importante de la filosofía, que el lenguaje se ha convertido en nuestro siglo en el objeto propio de una disciplina autónoma llamada filosofía del lenguaje. El hecho de nuestro tiempo sería entonces que la filosofía contemporánea ha seleccionado al lenguaje como un tema importante de reflexión, tan importante al menos como los otros temas que aborda en sus diversas subdisciplinas temáticas (la obra de arte en la estética, el valor en la filosofía de los valores, el hombre en la

antropología filosófica, el conocer humano en la filosofía del conocimiento, etcétera).

O decir que la tematización filosófica del lenguaje ha supuesto en nuestro siglo un "giro" o un "viraje" de la filosofía misma en el sentido de que gran parte de los problemas filosóficos tradicionales tienden actualmente a tratarse a partir de la forma que adquieren en el lenguaje. El hecho de nuestro tiempo sería que la problematización filosófica del lenguaje ha atravesado todas las disciplinas filosóficas: a partir de la tematización del lenguaje, la teoría del conocimiento ha pasado de ser crítica de la razón a ser crítica del lenguaje, la antropología filosófica ha pasado a considerar al hombre como una entidad lingüística y a estudiar las correlaciones entre lenguaje y cultura, la ética se ocupa ahora de la justificación de las formas de lenguaje propias de los enunciados morales, y la estética habría pasado a considerar la obra de arte desde el punto de vista de su significado.

O decir que el lenguaje se ha convertido en el gran tema de las filosofías contemporáneas desde el estructuralismo a la filosofía analítica, pasando por la hermenéutica, la fenomenología o las distintas filosofías críticas o trascendentales y se ha convertido en una especie de punto de encuentro y de debate de gran parte de las corrientes filosóficas más importantes.

Siguiendo con la importancia de los hechos, también se podría decir, por ejemplo, como un hecho de la ciencia que interesa a la filosofía (a la filosofía del lenguaje y a la filosofía de la educación), que en nuestro siglo se han constituido por fin las ciencias positivas del lenguaje que van desde las distintas lingüísticas hasta la semiótica o la gramática comparada, pasando por la biología del lenguaje, la psicolingüística, la etnolingüística o la sociolingüística. El hecho de nuestro tiempo sería que el lenguaje se ha convertido en el objeto de una serie amplísima de disciplinas y en un importantísimo dominio interdisciplinar.

Y también se podría decir, por ejemplo, como un hecho social o cultural en este caso, que nuestro tiempo es el tiempo de los lenguajes, el tiempo de la información y de la comunicación, el tiempo de la explosión de los sistemas de signos y de la proliferación de los medios de su circulación. Además, nuestro tiempo sería también el tiempo de la conciencia de la ubicuidad del lenguaje. La lingüisticidad no es ya sólo un atributo del lenguaje natural o de los lenguajes formales, sino que

múltiples realidades no estrictamente verbales pueden considerarse lenguajes. Son comunes expresiones como “los lenguajes del arte”, “los lenguajes de la música”, “el lenguaje futbolístico”, “el lenguaje de los sentimientos”, “el lenguaje de la moda”, “el lenguaje de la publicidad”, “el lenguaje del espacio urbano”, etcétera. Como si cualquier sector de lo real pudiera considerarse como soporte de un código significativo y estudiarse desde ese punto de vista.

Pero he preferido situar en el punto de partida, como un signo de nuestro tiempo, no la importancia de un hecho o de una serie de hechos, sino la experiencia de una inquietud: *“una inquietud sobre el lenguaje —que no puede ser más que una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo”*.[3] El signo de nuestro tiempo no es que el lenguaje se haya convertido finalmente en objeto de la ciencia y en tema para el pensamiento, ni siquiera que nuestro tiempo sea el tiempo del signo, el tiempo de la explosión de los signos y de la proliferación de los medios de comunicación. Todo eso son hechos de nuestro tiempo y, sin duda, hechos muy importantes que afectan sin duda el mundo de la educación tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico. Pero destacando los hechos, olvidamos a veces interrogar su sentido como si el establecimiento de la verdad de lo que son las cosas nos permitiera despreocuparnos de considerar el sentido y el valor de lo que nos pasa. Y a lo mejor lo que (nos) ocurre es que el lenguaje ha dejado de ser seguro y de estar asegurado, ha dejado de ser nuestra propiedad o incluso nuestra casa. A lo mejor nuestra experiencia del lenguaje es la experiencia de la crisis del lenguaje y en nuestro lenguaje, la experiencia de la precariedad y la pluralidad de nuestro lenguaje, la experiencia del desfallecimiento de nuestro lenguaje que es, al mismo tiempo, la experiencia del desfallecimiento de los modos tradicionales de racionalidad que determinaban nuestro modo de conocer el mundo y de encarar la vida.

Es un hecho que nosotros “tenemos” lenguaje, que el hombre “posee” el lenguaje, que el hombre, como postula la enseñanza tradicional desde Aristóteles, es el ser viviente que habla. Es un hecho que el hombre tiene, entre otras, la “facultad” del lenguaje. Es un hecho que el lenguaje es algo real, algo que tenemos, una cosa que puede describirse y un instrumento que puede utilizarse. Es un hecho que el lenguaje es objeto de nuestro saber y materia prima para nuestras acciones. Expresar, comunicar, representar, insultar, prometer o persuadir son cosas que hacemos con el

lenguaje. Es un hecho que podemos analizar el lenguaje, hablar sobre él, utilizarlo, controlarlo.

Pero lo que es inquietante es que el lenguaje no es una cosa entre las cosas, sino la condición de todas las cosas, el horizonte de todas las cosas, el lugar donde todas las cosas, incluyendo al hombre mismo y a ese lenguaje de la representación y de la comunicación que considera su propiedad, están como a distancia de sí mismas, como separadas de sí mismas. García Calvo lo dice con claridad cuando afirma que *"el lenguaje está fuera y aparte de todas las cosas de las que él habla",*[4] incluyendo desde luego al lenguaje mismo cuando es tratado como una cosa, cuando establece que *"uno es el mundo en el que se habla y otro el mundo del que se habla"*[5] o cuando observa que *"siendo lenguaje lo que habla de (trata de, razona sobre, describe, explica y aún pregunta por) las cosas, cuando se vuelve sobre sí mismo se da un trance singular: en tanto que es él el que está hablando, no puede propiamente hablarse de él, y si se habla de él, es que ya no es aquél que estaba hablando"*.[6]

En la experiencia del lenguaje se produce una inquietante duplicación que no puede resolverse con el expediente de distinguir entre lenguaje-objeto y metalenguaje. Y no sólo porque sea condición de los lenguajes naturales el no poder quedar nunca cerrados como objetos determinados y, por tanto, el no poder quedar comprendidos en un metalenguaje que dé cuenta exhaustiva de todas sus condiciones. Esa duplicación es más bien una apertura absoluta por donde el lenguaje puede escaparse al infinito y en la que el sujeto del lenguaje (ese ser que tiene la facultad del lenguaje y que lo posee, lo utiliza y lo analiza como una cosa) se dispersa y se disuelve. Quizá la experiencia del lenguaje produzca no tanto una duplicación como una distancia, una distancia sin posibilidad de reflexión o de retorno, sin posibilidad de apropiación, en la que el lenguaje es pura exterioridad (que lo indetermina como comunicación o como representación) y en la que el sujeto del lenguaje no puede ya limitarlo ni controlarlo sino que queda emplazado e interpelado por ella.

Lo que es inquietante para la educación es que hablar y entender, escribir y leer no son sólo habilidades instrumentales. Por eso aprender lenguajes no es sólo adquirir herramientas para la expresión o para la comunicación. Lo que es inquietante es que el lenguaje no es sólo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido. Por eso el lenguaje no es sólo un objeto de

enseñanza (entre otros objetos) ni un medio entre otros para la educación. La inquietud se produce cuando experimentamos que no están por un lado las cosas o los hechos y por otro las palabras que los nombran y los hacen comunicables, y aún por otro lado nosotros mismos entre las palabras y las cosas. La inquietud se produce cuando experimentamos que no siempre somos nosotros los que usamos el lenguaje o los que jugamos con el lenguaje, que el lenguaje no es solamente algo de nuestra propiedad.

Lo que es un hecho es la conciencia lingüística propia de nuestro tiempo, pero lo que es inquietante es el carácter lingüístico de la conciencia. Lo que es un hecho es la realidad del lenguaje, pero lo que es inquietante es el carácter lingüístico de la realidad. Lo que es un hecho es el pensamiento del lenguaje pero lo que es inquietante es el lenguaje del pensamiento (la inquietud no está en la filosofía del lenguaje sino en el lenguaje de la filosofía, no en las ciencia del lenguaje sino en el lenguaje de las ciencias), porque lo que es un hecho es que el lenguaje es un tema, aquello sobre lo que se piensa, aquello de lo que se habla, aquello de lo que se sabe, pero lo que es inquietante es que el pensamiento del lenguaje, y el habla del lenguaje y el saber del lenguaje también se producen en el lenguaje, por el lenguaje y como lenguaje.

Y en lo que sigue, para dibujar las condiciones de esa inquietud, algunos nombres: Nietzsche, Heidegger y Gadamer en la (así llamada) filosofía y Hofmannsthal y Handke en la (así llamada) literatura. Aunque no estaría de más decir, aunque sea de pasada, que uno de los efectos de la inquietud contemporánea sobre el lenguaje haya sido el hacerse borrosas las diferencias entre ambos tipos de discurso y el abrirse en el interior de cada uno de ellos y entre ellos de una pregunta insidiosa, obsesiva, imposible y sin respuesta: ¿qué es la filosofía? ¿qué es la literatura?

Lenguaje, conocimiento y moral. Nietzsche

El nombre de Nietzsche es fundamental en esa consideración del lenguaje como materia, como medio o como horizonte de toda vida mental, de toda vida social y de toda vida individual. Sin duda tiene razón Foucault cuando afirma que Nietzsche *“inició la tarea filosófica de una reflexión radical sobre el lenguaje”*.[7] Y en el contexto de esa reflexión radical, Nietzsche inició también una problematización radical del lenguaje filosófico mismo

no sólo temáticamente sino también en su propia escritura. Por eso el nombre de Nietzsche es inevitable a la hora de exponer esa inquietud sobre el lenguaje y en el lenguaje en relación a la cual he querido situar estas páginas.

Puesto que las anotaciones de Nietzsche sobre el lenguaje son raras y dispersas, tomaré como principal referencia un hermosísimo texto de 1873 titulado “Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral”.[8] En ese breve texto, no publicado en vida de Nietzsche, el autor construye una interpretación histórica del origen del hombre, de la verdad y del lenguaje que contiene algunas de sus mejores intuiciones antropológicas, epistemológicas y lingüísticas. Nietzsche comienza su exposición mostrando la arbitrariedad, la contingencia y la fugacidad de la aparición del hombre sobre la tierra. El hombre, ese animal inteligente que inventó el lenguaje y el conocimiento, constituye, en la naturaleza, *“una excepción lamentable, vaga, fugitiva, inútil y arbitraria”*. El lenguaje y el conocimiento son sólo humanos, demasiado humanos, meros instrumentos de supervivencia de un ser casual, y para nada trascendentes a la vida humana. El lenguaje y el conocimiento no son otra cosa que productos del instinto de conservación de ese animal débil y poco robusto que es el animal humano y expresiones de su vida sobre la tierra, de sus modos particulares de existencia. Lo que hay en el origen del lenguaje y del conocimiento es una especie de instinto ficcional, radicalmente perspectivista, orientado a la conservación de la vida y, más adelante, al poder. Porque a esa especie de necesidad biológica primera se añade después una suerte de obligación social derivada de que *“el hombre quiere existir, por necesidad y aburrimiento a la vez, social y gregariamente”*.[9]

En este punto Nietzsche elabora la hipótesis de una especie de contrato social original o de primer tratado de paz orientado a la constitución del grupo y a garantizar su mantenimiento. Y como condición de este impulso gregario que lleva a los hombres a constituirse en sociedad *“se fija lo que en adelante debe ser ‘verdad’, es decir, una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria” de la que surge por primera vez “el contraste entre verdad y mentira”*.[10]

La hipótesis nietzscheana establece la conexión entre lenguaje, conocimiento y humanización, entendiendo por humanización el resultado de un impulso social y moral dictado por el instinto de conservación, por el miedo a la incertidumbre y por la voluntad de dominio. El concepto

como designación normativa, la verdad como juicio obligatorio y el lenguaje mismo como conjunto de reglas semánticas y sintácticas orientadas a la representación convencional de la realidad no son otra cosa que productos sociales y morales tan arbitrarios, tan contingentes y tan fugaces como el tipo de vida que producen y que aseguran. El lenguaje no es lógico ni representativo, nada garantiza la necesidad de su estructura ni su conexión con el mundo, con la realidad o con las cosas. Y a partir de ese lenguaje natural concebido como una fuerza plástica original, libre y arbitraria, los hombres han ido fabricando poco a poco conceptos, juicios y verdades y han ido configurando con ellos un lenguaje apto para la filosofía, para la ciencia, para la comunicación y, en general, para los negocios de la vida. Para Nietzsche, y en esto realiza la primera crítica filosófica radical del lenguaje, los conceptos no son otra cosa que metáforas fijadas y anquilosadas, las verdades no son sino las ficciones que se imponen como dominantes y las reglas del lenguaje funcionan como garantía del orden social: *"Por tanto, ¿qué es la verdad? Una multitud en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos; en una palabra, un conjunto de relaciones humanas que, elevadas, traspuestas y adornadas poética y retóricamente, tras largo uso el pueblo considera firmes, canónicas, vinculantes: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas ya utilizadas que han perdido su fuerza sensible, monedas que han perdido su imagen y que ahora entran en consideración como metal, no como tales monedas"*.[11]

Sin embargo ese libre poetizar constitutivo del lenguaje no es sólo una especie de libertad originaria definitivamente perdida y cancelada, sino también una posibilidad que permanece latente en el interior del lenguaje y que lo abre siempre a una especie de transgresión permanente. Para Nietzsche *"este instinto que impulsa a la formación de metáforas, este instinto fundamental del hombre, del que en ningún momento se puede prescindir, porque en tal caso se habría prescindido del hombre mismo, en realidad no ha sido sometido ni prácticamente dominado por habérsele construido un mundo regular y rígido como una fortaleza con sus productos volatilizados, los conceptos"*.[12] El espíritu servil es temeroso y por eso busca creencias, seguridades, consensos, convenciones. Pero todo eso a lo que *"se agarra el hombre menesteroso para salvarse, representa para el intelecto liberado una mera armadura y un juego para sus obras de arte más temerarias, y cuando lo deshace, confunde sus*

elementos, los recompone irónicamente emparejando las piezas dispares y separando las más similares, descubre que no necesita el expediente de la indigencia".[13]

La magnífica intuición nietzscheana es que el orden del lenguaje, el orden epistemológico y el orden moral son solidarios. Por eso el que utiliza la lengua de otro modo no sólo se revela contra la lengua, sino contra las formas impuestas de la verdad y contra el orden social; el que ve las cosas de otro modo no sólo se revela contra la ciencia, sino también contra las formas lingüísticas convencionales y contra la moral dominante; y el que trata de vivir de forma distinta a las formas de vida que se nos dan como normales no sólo se revela contra la sociedad, sino contra el saber y contra el lenguaje. En el orden del lenguaje se juega cómo nombramos lo que vemos y cómo vemos lo que nombramos, cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, cómo normativizamos o des-normativizamos nuestro modo de dar un sentido al mundo y a nosotros mismos, en suma cómo pensamos, cómo actuamos y cómo vivimos.

Por otra parte, la reflexión nietzscheana sobre el lenguaje implica una crítica radical a la ontología que mantiene la fe en la existencia del mundo, de las cosas, de la realidad, de los fenómenos o, simplemente, del ser, independientemente de las formas del lenguaje, de las formas del conocimiento y de las formas de vida. Si Nietzsche substituye el concepto de "Ser" por el de "Vida", si sustituye la "Ontología" por la "Psicología", es para indicar que el ser no es más que interpretación puesto que vivir es evaluar. Por eso la "Psicología" de Nietzsche no tiene nada que ver con el biologismo ni con el psicologismo sino que es a la vez filológica y médica, una especie de arte del desciframiento de las interpretaciones en tanto que síntomas de "salud" o de "enfermedad", es decir de afirmación o de negación de la vida. El desciframiento de las interpretaciones no es la determinación de su verdad, sino de su valor, es decir, de la nobleza o de la bajeza de la voluntad que interpreta, de su intención inconsciente. El problema no es el de la verdad de las interpretaciones, sino el de su valor. El problema es el valor de la verdad para la vida, para un cierto tipo de vida.

La hipótesis nietzscheana es que nuestra visión de la realidad está siempre condicionada por prejuicios y estructuras mentales que tienen una historia lingüística y social. Pero eso no quiere decir sólo que al aprehender la realidad no podamos prescindir de nuestros prejuicios, de

nuestros conceptos, de nuestras palabras, sino que la realidad sólo se constituye como tal en un mundo lingüístico e interpretativo. Lo real se da interpretado, la realidad es lingüística. En el parágrafo 374 de *gaya* Nietzsche escribe: *"... el mundo se ha vuelto por segunda vez infinito para nosotros, por cuanto no podemos refutar la posibilidad de que sea susceptible de interpretaciones infinitas. Otra vez sentimos el gran escalofrío"*.[14] El mundo, el ser, se nos ha vuelto infinito porque nos aparece como texto, es decir, como algo a ser leído, a ser interpretado. Todo lo que aparece a la conciencia es interpretación, lectura, signo. En la experiencia que hacemos del mundo sólo leemos textos sin que nunca podamos llegar a un referente último que sea previo a la interpretación. Por eso la tesis de Nietzsche no significa sólo que el mundo sea un texto "susceptible" de interpretaciones infinitas, de lecturas infinitas, sino que el mundo mismo es ya una interpretación, una lectura. No hay "texto original" o un "texto absoluto" independientemente de sus interpretaciones y al cual podamos referirnos para juzgar la verdad de esas mismas interpretaciones. Anticipándose de cierta forma a la visión del ser propia de la ontología hermenéutica contemporánea cuyas raíces están en el segundo Heidegger, la posición nietzscheana podría resumirse diciendo que todo el ser es interpretación o, de otro modo, que el ser sólo acontece como interpretación.

Ser y lenguaje. Heidegger

En una serie de conferencias pronunciadas en la Universidad de Friburgo en diciembre de 1957 y febrero de 1958 tituladas *La esencia del habla*[15] Heidegger toma como motivo un verso de Stefan George que dice así: *"ninguna cosa sea donde falta la palabra"*. A través de una cuidadosa reflexión que toma como punto de partida lo que sean las palabras, lo que sean las cosas y lo que sean los nombres como un tipo de palabras que mantienen una relación particular con las cosas, Heidegger va ampliando y transformando el significado del verso hasta hacerle portador de otro y del mismo sentido: *"un es se da donde se rompe la palabra"*.

En un primer movimiento, Heidegger interpreta la frase de Geroge como una enunciación de que es la palabra y esencialmente el nombre el que confiere el ser a la cosa: *"el ser de cada cosa que es reside en la*

palabra. De ahí la validez de la frase: el lenguaje es la casa del ser”.[16] Desde ese punto de vista, la relación entre las palabras y las cosas no es una conexión entre “cosa” de un lado y “palabra” de otro, sino que es la palabra la que funda la relación, es decir, que *“la palabra misma es la relación que en cada instancia retiene en sí la cosa de tal modo que ‘es’ una cosa”*.[17] La palabra y esencialmente el nombre no es un significante que se superpone a un significado, tampoco es un medio de re-presentación entendido como un traer presente lo que está ya de antemano como una cosa ante nosotros, sino que es la palabra la que hace venir a la presencia a las cosas. Y ese hacer venir a la presencia es justamente una donación de ser, la donación de las condiciones en las que algo puede aparecer como lo que es.

La hipótesis ontológica de Heidegger, aquélla según la cual es la palabra la que confiere el ser a la cosa, es hasta aquí coherente con la ontología hermenéutica según la cual no hay un darse del ser fuera del lenguaje. Desde ese punto de vista, el lenguaje es fuente del ser en el sentido en que deja aparecer las cosas en tanto cosas que son y las deja estar presentes. Heidegger enuncia esta hipótesis ontológica en sus glosas del verso de George, por ejemplo: *“‘Cosa’ denominaba aquí cualquier ente que de algún modo está presente. Por lo demás, decíamos acerca de la ‘palabra’ que no sólo se hallaba en una relación con la cosa, sino que la palabra es lo que primero lleva esta cosa, en tanto que ente, a este ‘es’; que la palabra es lo que la mantiene allí, la sostiene y, por así decirlo, la provee del sustento para ser cosa”;*[18] y, en otro lugar: *“... ‘ninguna cosa sea donde falta la palabra’ apunta hacia la relación entre palabra y cosa, de tal modo que la palabra misma es la relación en tanto que sostiene toda cosa hacia su ser y la mantiene en él. Sin la palabra que de este modo retiene la totalidad de las cosas, el ‘mundo’ se hundiría en la oscuridad incluyendo al ‘yo’”*.[19] El mundo está iluminado y no está hundido en la oscuridad porque hay palabra. Y el ser humano como ser-en-el-mundo, como insertado en ese mundo iluminado y sostenido en su ser por la palabra, obtiene también su condición de posibilidad por esa palabra misma que es “casa del ser”. El lenguaje no es (sólo) algo mundano sino condición del mundo, y no es (sólo) propiedad del yo sino condición suya. Por otra parte, y dada la historicidad y la pluralidad del lenguaje, su dimensión ontológica consiste en su capacidad para abrir no el mundo sino

un mundo, y para posibilitar no el yo sino un yo, un determinado modo de subjetividad histórica y culturalmente determinado.

Hasta aquí la posición heideggeriana es claramente coherente con el análisis de la obra de arte como *"puesta en obra de la verdad"*[20] porque la verdad no es ya correspondencia de la proposición con la realidad (y, por lo tanto, conexión entre la palabra y la cosa) sino, más fundamentalmente, el abrirse de horizontes de sentido en el interior de los cuales es posible la verificación de proposiciones. También es coherente con el motivo hölderliniano reiteradamente usado por Heidegger, ése de *"lo que permanece lo fundan los poetas",*[21] en el sentido de que el lenguaje poético (como lenguaje originario) configura la familiaridad originaria con el mundo que constituye la condición de la experiencia.

Pero más adelante, al final de la segunda conferencia sobre "La esencia del habla", Heidegger abre una interrogación distinta: no ya por la relación entre la palabra y la cosa o por el modo como la palabra da (o funda, o alberga, o sostiene) el ser de la cosa, sino por el ser mismo de la palabra. El punto de partida de la argumentación es que si la palabra es, ella también debe ser una cosa, puesto que "cosa" designa todo aquello que de algún modo es. Nos encontraríamos entonces en la situación de que una cosa, la palabra, es la que le da el ser a otra cosa, el objeto. Para el sentido común, en efecto, el lenguaje es una cosa entre las cosas: las palabras se ven y se oyen, se eligen y se utilizan, se pueden clasificar, ordenar, analizar, componer y descomponer. Pero lo inquietante es que cuando es el lenguaje el que habla (y no aquello de lo que se habla) el lenguaje no es una cosa. Heidegger lo dice nítidamente: *"... la palabra, que no es en sí misma cosa alguna, ningún algo que 'es', se nos escapa"*[22] o un poco más adelante, aún más claramente: *"... la palabra, el decir, no tiene ser"*.[23]

Esa misma duplicación entre una palabra que es una cosa y una palabra que, sin ser una cosa, confiere el ser a las cosas (al mundo, al yo, al lenguaje mismo en tanto que cosa que tenemos y que utilizamos) está enunciada en otro lugar desde la distinción entre lo dado y lo que da: *"Si pensamos rectamente, nunca podremos decir de la palabra: ella es, sino: ella da, no en el sentido de que 'se den' palabras, sino en cuanto sea la palabra misma la que da. La palabra: la donante. ¿De qué hace don? De acuerdo con la experiencia poética y según la más antigua tradición del pensamiento, la palabra da: el ser. Entonces, pensando, deberíamos*

buscar en el 'ella, que da' la palabra como la donante misma, sin estar ella jamás dada".[24] El lenguaje "es" cuando hablamos de él, cuando está dado, cuando nos lo podemos representar como algo existente, cuando lo podemos utilizar como algo que es como un instrumento de nuestra propiedad. Pero cuando el lenguaje habla, ese lenguaje que habla se nos desliza, se nos niega, se nos disuelve, se nos hace misterioso y nos inquieta. Cuando es el lenguaje el que habla no somos nosotros los que tenemos al lenguaje, sino que es el lenguaje el que nos tiene a nosotros. Por eso *"... el habla no es simplemente una capacidad del ser humano".* [25] Y el lenguaje no es ya lo pensado, sino lo que da que pensar.

Se produce pues en el lenguaje una suerte de duplicación según lo consideremos como una cosa (o como una facultad) o como una condición del ser de las cosas que, como tal condición, no es cosa alguna, no está dado o no tiene ser. Se produce pues una especie de doblete empírico-trascendental en el que la dimensión trascendental del lenguaje (entendiendo "trascendental" en sentido kantiano, como condición de posibilidad de la experiencia) no es a priori y necesaria sino radicalmente histórica, finita y contingente. El lenguaje constituye un horizonte histórico finito, nunca completamente cognoscible y determinable excepto como tal horizonte, y por eso puede hablarse de un "acontecer" de la verdad o del ser como "evento". Por eso, como indica Heidegger como de pasada abriendo su texto hacia senderos desconocidos que serán transitados por heideggerianos heterodoxos como Derrida, *"un fulgor repentino ilumina la relación entre muerte y habla pero está todavía sin pensar".*[26]

Y ahora ya estamos en condiciones de dar sentido a la modificación que Heidegger propone en el verso de George, esa que traduce *"ninguna cosa sea donde falta la palabra"* por *"un es se da donde se rompe la palabra"*. El romperse de la palabra no significa aquí en absoluto un quebrantamiento del lenguaje que nos conduciría, al modo fenomenológico, directamente a las cosas mismas en su evidencia objetiva, inmediata y prelingüística. El romperse de la palabra es aquí una suerte de des-fallecimiento al que toda palabra como palabra ya dicha está destinada. O, dicho de otro modo, el romperse de la palabra alude a la constitutiva finitud de todo decir constituido, de toda relación representativa entre palabras y cosas, de todo horizonte dado de experiencia. El fulgor del nexo entre lenguaje y mortalidad no puede ser

otra cosa que la intuición de la mortalidad propia del ser en tanto que dicha mortalidad está ya anunciada en la finitud propia del lenguaje: *"Romper quiere decir aquí: la palabra resonante regresa a lo insonoro, allá desde donde ella es concebida: al son del silencio"*.[27]

La lingüisticidad del ser. Gadamer

Lo que hoy se llama "ontología hermenéutica" suele remitirse a la obra que Gadamer publicó en 1960 con el título de *Verdad y Método*.[28] El problema de ese libro, como el mismo Gadamer establece en el título de la larga sección introductoria, es *"el problema de la verdad sobre la base de la experiencia del arte"*. Desde ese punto de vista, y más allá de la cuestión restringida de la comprensión como método propio de las ciencias humanas, Gadamer generaliza la comprensión como constituyente del modo humano de ser-en-el-mundo y opera un giro ontológico en dirección al ser que es medio, objeto y sujeto de la comprensión, es decir, el lenguaje. Con ello la hermenéutica gadameriana se extiende hasta incluir en su ámbito la ciencia y la técnica e incluso la totalidad de la experiencia humana. Y tal es la tesis desarrollada especialmente en la sección final de la obra, la que se titula *"El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica",*[29] que constituirá la base de mi exposición.

La tesis fundamental de Gadamer es que la hermenéutica, en tanto que impulsada por una exigencia de universalidad, concierne a la totalidad de nuestro acceso al mundo en tanto que el lenguaje y su forma de realización (el diálogo) soporta no sólo la representación de las cosas o la comunicación entre los hombres sino también la aparición de las cosas que constituyen el mundo y la posibilidad misma de los hombres como seres-en-el-mundo.

Tomando como punto de partida las implicaciones filosóficas (y no etnológicas o psicológicas) de los análisis de Humboldt sobre la diversidad y la relatividad de los lenguajes naturales y sobre el modo como cada uno de ellos determina formas distintas de pensamiento, Gadamer enfatiza las posibilidades antropológicas de la tesis genética de Humboldt de que el lenguaje es humano desde su comienzo. Y la glosa del siguiente modo: *"El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y*

se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente (...). La humanidad originaria del lenguaje significa, pues, al mismo tiempo, la lingüisticidad originaria del estar-en-el-mundo del hombre".[30]

Para la hermenéutica entendida ontológicamente el lenguaje no sólo es un sistema convencional de signos para la representación de la realidad o para la expresión de la subjetividad, ni siquiera constituye un instrumento para la comunicación, sino que constituye el modo primario y original de experimentar el mundo. Y es desde ese punto de vista que debe leerse la célebre sentencia de Gadamer: *"El ser, que puede ser comprendido, es lenguaje".*[31] Como apunta Vattimo *"el enunciado debe leerse con las dos comas, las cuales, al menos en castellano, excluyen todo significado restrictivo, que sería además simplemente tautológico: no es (sólo) ese ser que es objeto de 'comprensión' (por ejemplo, en oposición a 'explicación causal', etcétera) que es lenguaje, sino que es todo el ser que, en cuanto puede ser comprendido, se identifica con el lenguaje".*[32] La ontología hermenéutica pretende validez universal y eso significa que en y por el lenguaje se nos revela el ser en todas sus modalidades. La tesis fundamental de la ontología hermenéutica es la lingüisticidad del ser.

Para la ontología hermenéutica, y en esto sigue a Heidegger, el lenguaje es el modo de aparición del ser. Por otra parte, y en la estela de Nietzsche, la ontología hermenéutica disuelve el principio objetivista de la realidad y la teoría positiva de la verdad como correspondencia: no hay hechos, sólo interpretaciones o, dicho de otra manera, el mundo verdadero se convierte en fábula. La verdad no se entiende desde el modelo positivo del saber científico como correspondencia de las proposiciones y los hechos, la realidad no se entiende como lo que está más allá del lenguaje, y el lenguaje mismo no puede quedar determinado como mero medio de significación y de comunicación. Partiendo de la experiencia del arte y, en general, del modelo de la retórica, Gadamer ofrece una concepción no instrumental del lenguaje, una concepción no objetivista de la realidad y una concepción no metafísica de la verdad cuyas implicaciones educativas desarrolla abundantemente a lo largo de su obra.

La tentación del silencio. Hofmannsthal

La inquietud del lenguaje se manifiesta también como crítica del lenguaje siempre que tengamos en cuenta la relación constitutiva entre crítica y crisis. La inquietud del lenguaje es la crisis del lenguaje, la experiencia de un lenguaje atravesado por la crisis, habitado por la crisis, por una crisis que arrastra consigo al mundo que el lenguaje pretendía representar y ordenar y al individuo como sujeto poseedor y administrador del lenguaje.

La inquietud de la crisis del lenguaje se expresa de una forma radical en una obra de poco más de diez páginas en la edición española del escritor vienés Hugo von Hofmannsthal. La obra, escrita entre 1901 y 1902, se titula *Carta de Lord Chandos*[33] y es considerada no sólo como uno de los documentos programáticos más vigorosos del expresionismo literario sino también como el texto fundacional de la *Sprachkritik* que se desarrolló en Austria a comienzos de este siglo. La Carta constituye un testimonio de la enfermedad de las palabras y de la imposibilidad de los juicios, del desfallecimiento del lenguaje y, por lo tanto, del naufragio del yo y de la pérdida del mundo. El autor de la carta comunica a su corresponsal su decisión de abandonar la vocación y la profesión de escritor y las razones que le han conducido a esa decisión, simplemente la pérdida de *"la capacidad de pensar o hablar coherentemente sobre cualquier cosa"*. Chandos no puede usar las palabras comunes, aquellas que todo el mundo usa, sin sentir un inexplicable malestar, sin tener la sensación de que se le *"descomponían en la boca como hongos podridos"*.[34] Además se siente impotente para juzgar puesto que los juicios comunes le parecen vacuos y falsos. Y siente la imposibilidad de expresar sus pensamientos o sus sensaciones. Chandos se ha quedado mudo porque el lenguaje no es capaz de contener o de ordenar el mundo. Lo que se le ha arruinado es la *"imagen simplificadora de la costumbre",*[35] la mirada del hábito. La antigua casa del lenguaje se le ha hecho inhabitable y aún no dispone de un lenguaje que le permita expresar lo vivido. Por eso el lenguaje está en crisis, porque se nos ha hecho falso y caduco el lenguaje de la racionalidad clásica y aún no disponemos de una nueva racionalidad que esté a la altura de la complejidad de nuestra época.

La mecanizacción del lenguaje. Handke

En la estela de la *Sprachkritik* de principios de siglo se sitúa el llamado "grupo de Viena" y, posteriormente, el llamado "grupo de Graz" en el que el escritor austríaco Peter Handke veló sus primeras armas literarias. Para Peter Handke el lenguaje convencional propio de la era de la comunicación, ese lenguaje lleno de clichés y de frases hechas, ese lenguaje oído a diario y que ya no dice nada, ese lenguaje no nos deja ver ni hablar, porque nos lo da todo visto y nombrado. El lenguaje de nuestro mundo es palabrería, cháchara insustancial, una especie de rejilla convencional y falsa que nos impide ver, que nos impide expresarnos y que nos impide la comunicación. Uno de los problemas que habita la escritura de Handke es el de la mecanización de lo que se dice. En un artículo de 1973 titulado "¿Qué puedo responder a eso?" Handke muestra su malestar frente a esas opiniones personales que son siempre completamente impersonales, frente a esas convenciones de la opinión que nos dan la realidad ya dicha y ya interpretada de antemano: *"Hace unos cuantos días alguien me llamó por teléfono y me preguntó: ¿qué opinas sobre el alto el fuego en Vietnam? Yo no contesté, me limité sólo a decir algunas palabrotas y hablé de otra cosa. Lo que había que decir no habría sido mío, y yo me siento especialmente extraño a mí mismo siempre que se me hace decir algo que una máquina hubiera podido escupir exactamente igual que yo"*.[36] Esa misma máquina de hablar aparece cuatro años más tarde en una de las anotaciones de *El peso del mundo*: *"Inventar una máquina para que uno no tenga que hablar (una máquina que uno acciona cuando le hablan y que contesta por uno)"*.[37] O la pregunta obsesiva de la *Historia del lápiz*: *"A cada frase que pase por tu cabeza pregúntate: ¿realmente ésta es mi lengua?"*[38]

Y para introducir el problema de la mecanización del lenguaje en una obra planteada en un contexto implícitamente educativo, baste la referencia a una obra de teatro de 1968 titulada *Gaspar*, escrita sobre la historia de un misterioso muchacho de unos dieciséis años aparecido en una plaza de Nüremberg en 1828 y que, como indica el mismo Handke en las primeras acotaciones sobre la puesta en escena, podría haberse titulado también "tortura verbal". La obra *"muestra lo que es posible hacer con*

alguien (...) cómo se puede hacer hablar a alguien hablándole”,[39] el modo lento e implacable, puramente lingüístico, como unos “apuntadores” enseñan a hablar a Gaspar introduciéndole al mismo tiempo en la cárcel del lenguaje y en la cárcel del sistema, en la jaula de los modos habituales de percepción, de expresión y de comportamiento en los que los seres humanos normales han sido instruidos y encerrados. A continuación de una primera frase pronunciada por Gaspar *“sin tener idea de lo que dice, sin expresar otra idea que la de no tener idea de la frase que dice”,*[40] como lanzándose a hablar sin hablar aún propiamente, como indicando sólo que ya ha empezado a hablar, los apuntadores empiezan a hablar desde todos los lados *“sin recurrir a los medios habituales de expresión de lo irónico, del humor, de la camaradería, del calor humano (...) hablan de forma inteligible. Hablan, a través de una buena instalación microfónica, un texto que no es el suyo”*.[41]

Y poco a poco, apuntando a Gaspar tanto lo que debe decir como el significado de lo que dice, van montando todo un orden tranquilo y tranquilizador hecho de creencias comunes, de frases comunes, de sentimientos comunes, de comportamientos comunes. Justo antes del intermedio, cuando el trabajo de los apuntadores ya ha constituido un yo estable y un mundo ordenado mediante el único recurso del lenguaje, Gaspar ya puede pronunciar el siguiente monólogo: *“Soy sano y fuerte. Soy educado y honesto. Soy consciente de mis responsabilidades. Soy trabajador, discreto y sencillo. Soy siempre amable. No tengo grandes ambiciones. Soy por naturaleza simpático y normal. Todo el mundo me quiere. Puedo resolver cualquier problema. Estoy al servicio de todos. Mi sentido del orden y de la limpieza no dan lugar a reproche alguno. Mis conocimientos están por encima del nivel medio. Ejecuto cualquier trabajo que se me confía a plena satisfacción. Cualquiera puede dar de mí los mejores informes. Soy íntegro y pacífico. No soy de ésos que por cualquier pequeñez ponen el grito en el cielo. Soy tranquilo, sensible y consciente de mi deber. Me entusiasmo por cualquier buena causa. Quisiera abrirme camino. Quisiera aprender. Quisiera hacerme útil. Tengo nociones de longitud, anchura y profundidad. Trato los objetos con delicadeza. Me he acostumbrado ya a todo. Me va bien. Ya puedo afrontar la muerte. Ahora mi mente está clara. Ya pueden dejarme solo. Me gustaría mostrarme siempre bajo mi mejor aspecto. No acuso a nadie. Me río mucho. Para mí todo rima. No tengo señas particulares. No enseño, al reír, la encía*

superior. No tengo ninguna cicatriz bajo el ojo izquierdo, ni ningún lunar tras la oreja derecha. No soy un peligro público. Quisiera ser un hombre activo. Quisiera colaborar. Estoy orgulloso de lo alcanzado. Tengo por ahora mis necesidades cubiertas. Puedo prestar declaración. Ante mí se abre un nuevo camino. He aquí mi mano derecha. He aquí mi mano izquierda. Si es necesario puedo esconderme en los muebles. Siempre fue mi deseo estar con ustedes. Ahora sé lo que quiero: quiero estar tranquilo. Y cada objeto que me inquieta lo hago mío para que deje de inquietarme". [42]

Durante el intermedio se oyen voces en *off* de líderes políticos, de Papas, de oradores, de primeros ministros y jefes de gobierno, de periodistas, de poetas, de todos aquellos apuntadores que, hablándonos desde todos los lados, nos enseñan a hablar como está mandado, a decir lo que todo el mundo dice, a creer lo que todo el mundo cree, a ver las evidencias, a pensar lo que todo el mundo piensa, a opinar, mientras las voces van siendo ahogadas por ruidos de campanas, sirenas de fábrica, tableteos de máquinas de escribir, risas de mujeres en una reunión social, gritos de espectadores en un partido de fútbol, frenazos de coches, pitidos y órdenes. Y en la segunda parte ya los apuntadores aparecen como Gaspares y ya Gaspar se ha convertido en un apuntador que empieza a recitar su historia, hablando ya como los otros apuntadores y jaleado por ellos, hasta su final previsible: *"Me han hecho hablar. Me han trasladado a la realidad. ¿Oís? (Silencio)"*.[43]

Handke muestra constantemente en su escritura la insatisfacción con el lenguaje recibido, la crítica constante de los clichés, la búsqueda minuciosa y casi maniática de un lenguaje en el que las cosas puedan aparecer en su pureza, el enorme esfuerzo que se requiere para que las cosas, incluso las más banales, las más cotidianas, las más simples, no se nos den ya falsificadas por esos esquemas fosilizados de percepción que, justamente por ser convencionales, nos dan una falsa sensación de realidad. La escritura de Handke atiende a lo aún no descrito, a experiencia aún no registradas, a formas aún inéditas que tiemblan en las grietas de silencio, que se abren a veces en el súbito apartarse de un lenguaje que se ha vuelto hostil e inexpresivo.

Gran parte de la escritura contemporánea (literaria, pero también filosófica) se mueve entre la tentación del silencio y la revuelta lingüística. La escritura como el intento interminable y casi desesperado

de construir un lenguaje que sea capaz de romper la charlatanería ambiente y de darnos una experiencia más limpia de las cosas.

La inquietud del lenguaje y la educación

Sólo puedo amar a aquéllos que poseen un lenguaje inseguro; y quiero hacer inseguro el lenguaje de aquéllos que me agradan.

Peter Handke

Hannah Arendt dice que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo.[44] Por eso lo que está en juego en la educación es nuestro modo de recibir a los nuevos. En el horizonte del lenguaje, la educación es el proceso por el que los recién llegados, que no hablan, son introducidos en el lenguaje. Desde ese punto de vista, la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. E implica también una responsabilidad con los nuevos, es decir con esos seres humanos que, en el lenguaje de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra del por-venir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, hablar y hacer hablar, hablar y dejar hablar.

Lo que se transmite no es sólo el lenguaje, sino nuestra relación con el lenguaje. Por ejemplo, nuestro amor al lenguaje, nuestra desconfianza hacia el lenguaje, nuestra atención al lenguaje, nuestro respeto por el lenguaje, nuestra delicadeza con el lenguaje, nuestro descuido con el lenguaje, nuestra manera de escuchar el lenguaje.

Al entrar en el lenguaje y, sobre todo, en el lenguaje escrito, en el texto, los nuevos son situados en lo que viene diciéndose, en ese venir presente en la lectura de lo que ya se dijo pero que, en cuanto texto leído, viene diciéndose cada vez de nuevo. Otra vez lo mismo, pero de nuevo, en una repetición que es diferencia. Pero aprender a leer no es sólo adquirir la capacidad de entender lo que el texto dice, sino ser capaces de escuchar, en lo dicho, lo que da-qué-decir, lo que queda por decir. Por eso la acción de leer desborda el texto y en virtud de la disposición en lo que diciéndose viene el lector se encamina al porvenir del decir.

Introducir a los nuevos en el lenguaje se limita, en demasiadas ocasiones, a hacer hablar como está mandado, a decir lo que todo el mundo dice, a pensar lo que todo el mundo piensa. Pero permitir que los nuevos tomen la palabra implica la ruptura de lo dicho, la distancia respecto al se dice y la transgresión de las reglas del decir. Sólo esa ruptura, esa distancia y esa transgresión dejan que el lenguaje hable, dejan hablar.

Podemos enseñar la lengua que sabemos, que tenemos, que utilizamos. Podemos transmitir la lengua que nos pertenece. Pero el lenguaje que habla y al que nosotros pertenecemos no es un ente, una cosa entre las cosas, sino el horizonte de todas las cosas. Y, como tal horizonte, no puede ser objeto de nuestro saber (hablar) ni instrumento de nuestro poder (de hablar). Si ese lenguaje no es una cosa, tiene que ser algo que no puede ser comprendido teóricamente ni dominado prácticamente, tiene que ser algo que no puede depender de nosotros como sujetos y que, por lo tanto, no puede ser transmitido por nosotros como sujetos, ni desde nuestro saber (hablar) ni desde nuestro poder (de hablar). Lo único que puede transmitirse, entonces, es la atención al lenguaje. Y ahí, en la atención, no es el individuo en tanto que sujeto el que entra en relación con el lenguaje, sino que sólo puede atender en tanto que se libera de su ser sujeto, de su saber (hablar), de su poder (de hablar), de su voluntad (de decir lo que quiere). El lenguaje aparece como algo a lo que podemos atender pero no como algo que podamos tener o poseer, no como algo de lo que podamos apropiarnos.

Sin embargo, el lenguaje es lo que nos es más cercano, más íntimo. José Luis Pardo distingue entre la experiencia intimidatoria y la experiencia íntima del lenguaje[45]. En la experiencia intimidatoria, el lenguaje remite al significado público y convencional de las palabras, a su univocidad, su precisión, su rectitud o su impersonalidad independientemente de quién las diga, las escuche, las escriba o las lea. Se trata de un lenguaje puramente inteligible, sin calor, como el de los apuntadores de *Gaspar*. En la experiencia íntima del lenguaje, por el contrario, el lenguaje muestra su cara interna, el modo como le suena o le resuena o le sabe a cada uno. Y en ella uno es capaz de decir lo que no sabe decir o lo que no quiere decir. Y en la experiencia íntima del lenguaje, el lenguaje no es nunca plenamente propio, no es nunca propiedad, porque igual que vivir la vida es desvivirse por lo que no se

puede tener, hablar la lengua íntima es tomar una palabra que nunca se podrá poseer completamente, una palabra imprevista e imprevisible que sólo viene o adviene cuando uno se abandona a la palabra y se abre, con ella, a lo nuevo del hablar. El lenguaje íntimo no es el más propio, sino el más ajeno, el más impropio, el que siendo más cercano es a la vez el más lejano.

El lenguaje que se puede transmitir es el de la experiencia intimidatoria del lenguaje, pero al de la experiencia íntima sólo puede iniciarse íntimamente, es decir, con todos los balbuceos, las alusiones, las dudas, las dificultades, los temblores de voz, los tonos y los silencios que palpitan en un lenguaje inseguro, inquieto, siempre a punto de quebrarse, de desfallecer.

Para que el lenguaje recupere su intimidad perdida o, simplemente, para que el lenguaje por fin hable es necesario primero quebrar ese lenguaje seguro y asegurado de los que saben lo que dicen, de los que hablan arrogantemente, de los que hablan como está mandado y dicen lo que todo el mundo dice, de ésos a los que se les puede escuchar y obedecer pero a los que no se puede amar. Por eso *"sólo puedo amar a aquéllos que poseen un lenguaje inseguro; y quiero hacer inseguro el lenguaje de aquéllos que me agradan"*.[46]

[1] Valverde, J.M., "Pensar y hablar" en Isegoría, nº 11, Madrid, 1995, pp. 18-19.

[2] Heidegger, M. (1959), *De camino al habla*, Barcelona, Serbal, 1987, p. 144.

[3] Derrida, J., *L'écriture et la différence*, París, Seuil 1967, p. 9.

[4] García Calvo, A., *Hablando de lo que habla. Estudios de lenguaje*, Madrid, Lucina, 1989, p. 32.

[5] García Calvo, A., *Del lenguaje*, Madrid, Lucina, 1979, p. 339.

[6] García Calvo, A., "Lenguaje" en Reyes, R. (director), *Diccionario de Terminología Científico-social*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 187.

[7] Foucault, M. (1966), *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI, onceava edición, 1979, p. 297.

[8] Nietzsche, F. (1873), "Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral" en *El libro del filósofo*, Madrid, Taurus, 1974, pp. 85 y ss.

[9] *Op. cit.*, p. 87.

[10] *Op. cit.*, p. 88.

[11] *Op. cit.*, p. 91.

[12] *Op. cit.*, p. 98.

[13] *Op. cit.*, p. 99.

[14] Nietzsche, F. (1882), *La gaya ciencia*, Barcelona, Olañeta, 1979, p. 237.

[15] Heidegger, M. (1957-1958), "La esencia del habla" en *De camino al habla,* op. cit., pp. 141-194.

[16] *Op. cit.*, p. 149.

[17] *Op. cit.*, p. 152.

[18] *Op. cit.*, p. 167.

[19] *Op. cit.*, p. 158.

[20] Sobre todo en el ensayo de 1935 "El origen de la obra de arte" en *Arte y poesía*, México, FCE, 1958.

[21] Sobre todo en el ensayo de 1936 *Hölderlin y la esencia de la poesía*, Barcelona, Anthropos, 1989.

[22] "La esencia del habla", *op. cit.*, p. 171.

[23] *Op. cit.*, p. 172.

[24] *Op. cit.*, p. 173.
[25] *Op. cit.*, p. 192.
[26] *Op. cit.*, p. 193.
[27] *Op. cit.*, p. 194.
[28] Gadamer, H-G. (1960), *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1984.
[29] *Op. cit.*, pp. 526 y ss.
[30] *Op. cit.*, p. 531.
[31] *Op. cit.*, p. 567.
[32] Vattimo, G. (1981), *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*, Barcelona, Paidós, 1989, pp. 85-86.
[33] Hofmannsthal, H. (1902), *Carta de Lord Chandos*, Murcia, Cajamurcia, 1996.
[34] *Op. cit.*, p. 30.
[35] *Op. cit.*, p. 31.
[36] Handke, P. (1973), "¿Qué puedo responder a eso?" en *Cuando desear todavía era útil*, Barcelona, Tusquets, 1978, p. 27.
[37] Handke, P. (1975-1977), *El peso del mundo*, Barcelona, Laia, 1981, p. 34.
[38] Handke, P. (1982), *Historia del lápiz*, Barcelona, Península, 1991, p. 50.
[39] Handke, P. (1968), *Gaspar*, Madrid, Alianza, 1982, p. 11.
[40] *Op. cit.*, p. 18.
[41] *Op. cit.*, p. 20.
[42] *Op. cit.*, p. 64.
[43] *Op. cit.*, p. 84.
[44] Por ejemplo en Arendt, H. (1966), "La crisis en la educación" en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1996, pp. 185 y ss.
[45] Pardo, J. L., "La lengua de la intimidad. Fragmentos de una teoría de la pasión comunicativa" en *La intimidad*, Valencia, Pretextos, 1996.
[46] Handke, P. (1982), *Historia del lápiz*, op. cit., p. 90.

3. Experiencia y pasión

(Notas para una patética de la formación)

En el combate entre tú y el mundo, secunda al mundo.

Franz Kafka

La educación (y también la lectura cuando se trata como una cuestión educativa) suele pensarse desde el punto de vista de la relación entre ciencia y técnica o, a veces, desde el punto de vista de la relación entre teoría y práctica. Si el par ciencia/técnica remite a una perspectiva positivista y cosificadora, el par teoría/práctica remite más bien a una perspectiva política y crítica. De hecho, sólo en esa última perspectiva tiene sentido la palabra “reflexión” y expresiones como “reflexión crítica”, “reflexión sobre la práctica o en la práctica”, “reflexión emancipadora”, etcétera. Si en la primera alternativa, las personas que trabajan en educación son construidas como sujetos técnicos que aplican con mayor o menor eficacia las diversas tecnologías pedagógicas diseñadas por los científicos, los tecnólogos y los expertos, en la segunda alternativa, esas mismas personas aparecen como sujetos críticos que, armados de distintas estrategias reflexivas, se comprometen con mayor o menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de las veces desde una perspectiva política. Todo esto es suficientemente conocido, puesto que en las últimas décadas el campo pedagógico ha estado escindido entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y los partidarios de la educación como praxis política, y no voy a abundar en la discusión.

Lo que voy a proponer aquí es la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin

ser esteticista), a saber, pensar la educación (y la lectura) desde la experiencia.

Y eso desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo "razonar" o "calcular" o "argumentar", como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sinsentido, es algo que tiene que ver con las palabras. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos. Y el modo como actuamos en relación a todo eso. Todo el mundo sabe que Aristóteles definió al hombre como *zôon lógon échon*. Pero la traducción de esa expresión no es tanto "animal dotado de razón" o "animal racional" como "viviente dotado de palabra". Si hay una traducción que realmente traiciona en el peor sentido de la palabra, ésa es justamente la traducción de *logos* por *ratio*. Y la transformación de *zôon*, viviente, en animal. El hombre es un viviente de palabra. Y eso no significa que el hombre tenga la palabra, o el lenguaje, como una cosa, o como una facultad, o como una herramienta, sino que el hombre es palabra, que el hombre es en tanto que palabra, que todo lo humano tiene que ver con la palabra, se da en la palabra, está tejido de palabras, que el modo de vivir propio de ese viviente que es el hombre se da en la palabra y como palabra. Por eso actividades como atender a las palabras, criticar las palabras, elegir las palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etcétera no son actividades hueras o vacías, no son meras palabrarerías. Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos.

Nombrar lo que hacemos, en educación o en cualquier otro lugar, como técnica aplicada, como praxis reflexiva o como experiencia no es sólo una

cuestión terminológica. Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras.

Dificultades de la experiencia

Comenzaré con la palabra "experiencia". Podríamos decir, para empezar, que la experiencia es "lo que nos pasa". En portugués se diría que la experiencia es *"aquilo que nos acontece"*, en francés la experiencia sería *"ce que nous arrive"*, en italiano *"quello che nos succede"* o *"quello che nos accade"*, en inglés *"that what is happening to us"*.

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. Cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase. Ya Walter Benjamin, en un texto célebre, certificaba la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Nunca han pasado tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara.

En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de "sabiduría" sino en el sentido de "estar informado") lo que consigue es que nada le pase. Lo primero que me gustaría decir sobre la experiencia es que hay que separarla de la información. Y lo primero que me gustaría

decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados. Y es la lengua misma la que nos da esa posibilidad. Después de asistir a una clase, o a una conferencia, después de haber leído un libro, o un informe, después de haber hecho un viaje, o de haber visitado una escuela, uno puede decir que sabe cosas que antes no sabía, que tiene más información que antes sobre tal o cual cosa, pero, al mismo tiempo, puede decir también que no le ha pasado nada, que no le ha llegado nada, que con todo lo que ha aprendido, nada le ha sucedido o le ha acontecido.

Además, se dice que vivimos en la "sociedad de la información". Y esa extraña expresión de "sociedad de la información" funciona a veces como sinónimo de "sociedad del conocimiento" o, incluso, de "sociedad del aprendizaje". No deja de ser curiosa la intercambiabilidad de los términos "información", "conocimiento" y "aprendizaje". Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información, y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información. Y no deja de ser interesante también que las viejas metáforas organicistas de lo social, que tanto juego dieron a los totalitarismos del siglo pasado, estén siendo sustituidas por metáforas cognitivas, seguramente igual de totalitarias, aunque revestidas ahora de un *look* liberal y democrático. Independientemente de que sea urgente problematizar ese discurso que se está instalando apenas sin crítica, cada día más profundamente, y que piensa la sociedad como un mecanismo de procesamiento de información, lo que quisiera dejar apuntado aquí es que una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible.

En segundo lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión. El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información. Para nosotros, la opinión, como la información, se ha convertido en un imperativo. Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión, si no tiene una posición propia sobre lo que pasa, si no tiene un juicio preparado sobre cualquier cosa que se le presente, se siente en falso, como si le faltara algo esencial. Y piensa que tiene que hacerse una opinión. Después de la información, viene la opinión. Pero la obsesión por la opinión

también cancela nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos pase.

Benjamin decía que el periodismo es el gran dispositivo moderno para la destrucción generalizada de la experiencia. El periodismo destruye la experiencia, de eso no hay duda, y el periodismo no es otra cosa que la alianza perversa de información y opinión. El periodismo es la fabricación de información y la fabricación de opinión. Y cuando la información y la opinión se sacralizan, cuando ocupan todo el espacio del acontecer, entonces el sujeto personal no es ya otra cosa que el soporte informado de la opinión individual, y el sujeto colectivo, ése que tenía que hacer la historia según los viejos marxistas, no es otra cosa que el soporte informado de la opinión pública. Es decir, un sujeto fabricado y manipulado por los aparatos de información y de opinión, un sujeto incapaz de experiencia. Y eso, el que el periodismo destruye la experiencia, es algo más profundo y más general que lo que se derivaría del efecto de los medios de comunicación de masas sobre la conformación de nuestras conciencias.

El par información-opinión es muy general y atraviesa también, por ejemplo, nuestra idea del aprendizaje, incluso de lo que los pedagogos y los psicopedagogos llaman "aprendizaje significativo". Desde bien pequeños hasta la universidad, a lo largo de toda nuestra travesía por los aparatos educativos, estamos sometidos a un dispositivo que funciona de la siguiente manera: primero hay que informarse y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión obviamente propia, crítica y personal sobre lo que sea. Eso, la opinión, sería como la dimensión "significativa" del así llamado "aprendizaje significativo". La información sería como lo objetivo y la opinión sería como lo subjetivo, sería como nuestra reacción subjetiva ante lo objetivo. Además, como tal reacción subjetiva, es una reacción que se nos ha hecho automática, casi refleja: se nos informa de cualquier cosa y nosotros opinamos. Y ese "opinar" se reduce, en la mayoría de las ocasiones, a estar a favor o en contra. Con lo cual nos hemos convertido ya en sujetos competentes para responder como Dios manda a las preguntas de los profesores que, cada vez más, se parecen a las comprobaciones de información y a las encuestas de opinión. Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta, y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia.

En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en la forma del *shock*, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Impide también la memoria puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente, eternamente insatisfecho. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz de silencio. Y la agitación que le caracteriza también consigue que nada le pase. Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, todo le excita, todo le agita, todo le choca, pero nada le pasa. Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia.

En esa lógica de destrucción generalizada de la experiencia, estoy cada vez más convencido de que los aparatos educativos también funcionan cada vez más en el sentido de hacer imposible que alguna cosa nos pase. No sólo, como he dicho antes, por el funcionamiento perverso y generalizado del par información-opinión, sino también por la velocidad. Cada vez estamos más tiempo en la escuela (y la universidad y los cursos de formación del profesorado forman parte de la escuela) pero cada vez tenemos menos tiempo. Ese sujeto de la formación permanente y acelerada, de la constante actualización, del reciclaje sin fin, es un sujeto que usa el tiempo como un valor o como una mercancía, un sujeto que no puede perder tiempo, que tiene siempre que aprovechar el tiempo, no sea que se quede rezagado de alguna cosa, no sea que no pueda seguir el paso veloz de lo que pasa, no sea que se quede atrás, pero que por eso mismo, por esa obsesión por seguir el curso acelerado del tiempo, ya no tiene tiempo. Y en la escuela el currículum se organiza en paquetes cada vez más numerosos y más cortos. Con lo cual, también en educación estamos siempre acelerados y nada nos pasa.

En cuarto lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de trabajo. Este punto me parece importante porque a veces se confunde experiencia con trabajo. Existe un cliché según el cual en los libros y en los centros de enseñanza se aprende la teoría, el saber que viene de los libros y de las palabras, y en el trabajo se adquiere la experiencia, el saber que viene del hacer, o de la práctica como se dice ahora. Cuando se redacta el currículum, se distingue entre formación académica y experiencia laboral. Y he oído hablar de una cierta tendencia aparentemente progresista en el campo educativo que, después de criticar el modo como nuestra sociedad privilegia los aprendizajes académicos, pretende implantar y homologar formas de acreditación de la experiencia y del saber de experiencia adquirido en el trabajo. Por eso estoy especialmente interesado en distinguir entre experiencia y trabajo y, además, en criticar cualquier acreditación de la experiencia, cualquier conversión de la experiencia en crédito, en mercancía, en valor de cambio. Mi tesis no es sólo que la experiencia no tiene nada que ver con el trabajo sino, más aún, que el trabajo, esa modalidad de relación con las personas, con las palabras y con las cosas que llamamos trabajo, es también enemiga mortal de la experiencia.

El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo "natural" como el mundo "social" y "humano", tanto la "naturaleza externa" como la "naturaleza interna", según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión. El sujeto moderno está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad: cree que puede hacer todo lo que se proponga (y que si no puede, algún día lo podrá) y para ello no duda en destruir todo lo que percibe como un obstáculo a su omnipotencia. El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad. Siempre se pregunta qué es lo que puede hacer. Siempre está deseando hacer algo, producir algo, modificar algo, arreglar algo. Independientemente de que ese deseo esté motivado por la buena voluntad o por la mala voluntad, el sujeto moderno está atravesado por un afán de cambiar las cosas. Y en eso coinciden los ingenieros, los políticos, los fabricantes, los médicos, los arquitectos, los sindicalistas, los periodistas, los científicos, los pedagogos

y todos aquéllos que se plantean su existencia en términos de hacer cosas. Nosotros no sólo somos sujetos ultrainformados, rebosantes de opiniones, y sobreestimulados, sino que somos también sujetos henchidos de voluntad e hiperactivos. Y por eso, porque siempre estamos queriendo lo que no es, porque estamos siempre activos, porque estamos siempre movilizados, no podemos pararnos. Y, al no poder pararnos, nada nos pasa.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.

El sujeto de la experiencia

Hasta aquí la experiencia y la destrucción de la experiencia, vamos ahora con el sujeto de la experiencia, con ese sujeto que no es el sujeto de la información, o de la opinión, o del trabajo, que no es el sujeto del saber, o del juzgar, o del hacer, o del poder, o del querer. Si escuchamos en español, en esa lengua en la que la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos. Si escuchamos en francés, donde la experiencia es "ce que nous arrive", el sujeto de experiencia es un punto de llegada, como un lugar al que le llegan cosas, como un lugar que recibe lo que le llega y que, al recibirlo, le da lugar. Y en portugués, en italiano y en inglés, donde la experiencia suena como "aquilo que nos acontece", "nos succede" o "happens to us", el sujeto de experiencia es más bien un espacio donde tienen lugar los acontecimientos, los sucesos.

En cualquier caso, sea como territorio de paso, como lugar de llegada o como espacio del acontecer, el sujeto de la experiencia se define no tanto

por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial.

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere.

Vamos ahora con lo que nos enseña la misma palabra experiencia. La palabra experiencia viene del latín *experiri*, probar. La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba. El radical es *periri*, que se encuentra también en *periculum*, peligro. La raíz indo-europea es *per*, con la cual se relaciona primero la idea de travesía y, secundariamente, la idea de prueba. En griego hay numerosos derivados de esa raíz que marcan la travesía, el recorrido, el pasaje: *peirô*, atravesar; *pera*, más allá; *peraô*, pasar a través; *perainô*, ir hasta el final; *peras*, límite. Y en nuestras lenguas todavía hay una hermosa palabra que tiene ese *per* griego de la travesía: la palabra *peiratês*, pirata. El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión. La palabra experiencia tiene el *ex* del exterior, del extranjero, del exilio, de lo extraño, y también el *ex* de la existencia. La experiencia es el pasaje de la existencia, el pasaje de un ser que no tiene esencia o razón o fundamento, sino que simplemente *ex-iste* de una forma siempre singular, finita, inmanente, contingente. En alemán experiencia es *Erfahrung*, que tiene el *fahren* de viajar. Y del antiguo altoalemán *fara* también deriva *Gefahr*, peligro y *gefährden*, poner en peligro. Tanto en las lenguas germánicas

como en las latinas, la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y de peligro.

Experiencia y pasión

Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión. La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional. Y la palabra "pasión" puede referirse a varias cosas.

Primero, a un sufrimiento o a un padecimiento. En el padecer no se es activo, pero tampoco se es simplemente pasivo. El sujeto pasional no es agente, sino paciente, pero hay en la pasión como un asumir los padecimientos, como un vivir, o experimentar, o soportar, o aceptar, o hacerse cargo del padecer que no tiene nada que ver con la mera pasividad. Como si el sujeto pasional hiciese algo con el hacerse cargo de su pasión. A veces incluso algo público, o político, o social, como un testimonio público de algo, o una prueba pública de algo, o un martirio público en nombre de algo, aunque ese "público" se dé en la más estricta soledad, en el más completo anonimato.

"Pasión" puede referirse también a una cierta heteronomía o a una cierta responsabilidad en relación con el otro que sin embargo no es incompatible con la libertad o con la autonomía. Aunque se trata, naturalmente, de otra libertad y de otra autonomía que la del sujeto independiente que se determina a sí mismo. La pasión funda más bien una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada incluso, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme.

Y "pasión" puede referirse, por último, a la experiencia del amor, al amor-pasión occidental, cortesano, caballeresco, cristiano, pensado como posesión y hecho de un deseo que permanece deseo y que quiere permanecer deseo, pura tensión insatisfecha, pura orientación hacia un objeto siempre inalcanzable. En la pasión, el sujeto apasionado no posee el objeto amado sino que es poseído por él. Por eso el sujeto pasional no está

en sí, en lo propio, en la posesión autártica de sí mismo, en el autodominio, sino que está fuera de sí, dominado por lo otro, cautivado por lo ajeno, alienado, enajenado.

En la pasión se da una tensión entre libertad y esclavitud en el sentido de que lo que quiere el sujeto pasional es, precisamente, estar cautivado, vivir su cautiverio, su dependencia de aquello que le apasiona. Se da también una tensión entre placer y dolor, entre felicidad y sufrimiento, en el sentido de que el sujeto pasional encuentra su felicidad, o al menos el cumplimiento de su destino, en el padecimiento que su pasión le proporciona. Lo que el sujeto pasional ama es precisamente su propia pasión. Es más, el sujeto pasional no es otra cosa y no quiere ser otra cosa que pasión. De ahí, quizá, la tensión que la pasión extrema soporta entre vida y muerte. La pasión tiene una relación intrínseca con la muerte, se desarrolla en el horizonte de la muerte, pero de una muerte que es querida y deseada como verdadera vida, como lo único que vale la pena vivir, y a veces como condición de posibilidad de todo renacimiento.

4. El camino recibido

(El método, la experiencia y la vida en María Zambrano)

La experiencia decisiva, de la que se dice que es tan difícil de explicar para quien la haya vivido, no es ni siquiera una experiencia. No es más que el punto en el que rozamos los límites del lenguaje.

G. Agamben

Uno de los hilos principales para un recorrido posible por la obra de María Zambrano es el de una suerte de metafísica experimental en la que se haga posible la experiencia humana. Pero se trata de una metafísica para que la experiencia sea posible en lo que la experiencia misma tiene de pluralidad y de incertidumbre, de carencia y de deseo, de contradicción y de mezcla. Y esa metafísica experimental será también un peculiar método-camino, no sólo de la mente sino de toda la criatura, y no sólo para la realización de lo posible sino también para el sentir de lo imposible, para el anhelo de lo que no se puede alcanzar y para la esperanza de lo que no se puede esperar. Y en ese método-camino que no es otra cosa que el fluir de la experiencia humana *"nada de lo real ha de ser humillado"*: transformado sí, y consumido en su propia transformación, pero no perdido; vencido sí, y derribado en su vencimiento, pero en un ser vencido sin violencia y sin rencor, en un dejarse derribar por una llamada a desprenderse de uno mismo, a ir más allá de uno mismo.

Acoger la vida entera

Por eso el método-camino que nos propone María Zambrano supone un paso atrás respecto a la racionalidad instrumental-científico-positiva en tanto que ésta ha avasallado amplias zonas de la experiencia dejándolas al margen, reduciéndolas al silencio, o condenándolas a ese otro lado de la

razón diurna que se nombra (y se desconoce) como locura, sueño, sentimiento, poesía, mística, inconsciente o irracionalidad. Pero hay vida, aunque humillada, más allá de lo esclarecido por la razón positiva y calculadora, y, como se dice en *Claros del bosque*, *"sólo el método que se hiciese cargo de esta vida, al fin desamparada de la lógica, incapaz de instalarse como en su medio propio en el reino del logos asequible y disponible, daría resultado. Un método surgido de un* 'Incipit vita nova' *total, que despierte y se haga cargo de todas las zonas de la vida. Y todavía más de las agazapadas por avasalladas desde siempre o por nacientes. Un método así no puede tampoco pretender la continuidad que a la pretensión del método en cuanto tal pertenece. Y arriesga descender tanto que se quede ahí, en lo profundo, o no descender bastante o no tocar tan siquiera las zonas desde siempre avasalladas, que no necesariamente han de pertenecer a ese mundo de las profundidades abisales, de los ínferos, que pueden, por el contrario, ser del mundo de arriba, de las profundidades donde se da la claridad"*.

Tenemos pues un método entendido como unidad entre vida y pensamiento, un método-camino que sea capaz de albergar y de conducir la vida, que sea como su medio y su posibilidad; un método capaz de vivificar la vida, de transformarla, de despertarla y de hacerse cargo de todas sus dimensiones, también de las olvidadas y las humilladas; un método que pueda producir la alegría de un auténtico comenzar; un método que no rehuya enfrentar la sombra o la luz cegadora; que no arrase con su pretensión de continuidad la discontinuidad propia de la conciencia y de la vida; y que no aplane con su pretensión de homogeneidad lo que la vida tiene de profundidad sin fondo y de vuelo sin límite. Pero ¿cuál es la conjunción entre método, vida y experiencia?

El método, la experiencia y la vida

"Anterior al método: la experiencia". Así comienza, después de dos páginas introductorias, *Notas de un método*: ese libro que se quiere musical en tanto que fluido e inconcluso, en tanto que no es otra cosa que su propio fluir y su propio inacabamiento, como si no entregara al fin más que su propio discurrir, un discurrir que nunca se resuelve en conclusión, en doctrina, en un saber definitivamente adquirido y transmisible. Y ese

libro que se quiere musical además en tanto que discontinuo, en tanto que conserva algo de esa imprevisibilidad, de esa posibilidad constante de novedad, de interrupción y de variación que es el secreto mismo de la melodía. Y en su atención al ritmo de lo humano: un ritmo que ha de ser un ritmo propio, capaz de variación inmanente, y un ritmo plural, puesto que es el hombre *“criatura polirrítmica”* creadora de mutaciones imprevisibles. Así también como en su estar pautado de silencios, de instantes de vacío, de ese vacío creador, tan zambraniano, en el que se percibe la suspensión de la continuidad y algo así como la inminencia de una revelación. Notas, pues, de un método, notas en el sentido musical de la palabra, cuya aspiración no es otra que la de *“hacer posible la experiencia del ser propio del hombre, el fluir de la experiencia, ya que la experiencia, una vez abierta su posibilidad, fluye inagotable, como la unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento”*. La idea de experiencia, como unidad fluida, y por lo tanto temporal, de vida y pensamiento, es una de las ideas centrales de esa razón mediadora e indescerniblemente poética que el pensamiento de María Zambrano persigue.

Anterior al método: la experiencia. Pero enseguida precisa: *“La experiencia precede a todo método. Se podría decir que la experiencia es ‘a priori’ y el método ‘a posteriori’. Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad”*.

Y creo que ahí está una primera formulación de la delicadísima dialéctica entre método y experiencia que María Zambrano quiere exponer. Porque la experiencia no es la vida inmediata, esa vida que es solamente vida y, por lo tanto, un puro dejarse vivir que no es vida siquiera, sino que la experiencia es lo que se da en una vida ya formada, ya vida dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida dotada de un cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto, aunque sea sólo anhelo o presentimiento de sentido. No hay experiencia en el vivir de un ser informe. Pero tampoco hay experiencia, como tampoco hay vida, para un

ser que reposa en una forma lograda, definitiva, satisfecha: tampoco hay experiencia en un ser idéntico a sí mismo. Porque la vida humana es la de un ser sólo a medias formado. O la de un ser que está siempre en camino hacia su forma propia y que justamente por eso es capaz de transformación, de metamorfosis. La vida humana es la de un ser *"que difiere de su propio ser"*, la de un ser *"a medio desvelar"*, la de un ser *"a medias nacido"* y que por tanto *"pide un nacimiento que habría de ser interminable"*.

Por eso la condición primera de la experiencia es la in-quietud de la vida humana. *Ex-per-ientia* es salir afuera y pasar a través. Y, en su nombre germánico, *Erfahrung* tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar. Porque la experiencia es lo que le pasa a un ser en tránsito, a un ser que ya no está en su lugar propio, ni siquiera en sí mismo, y que siente al mismo tiempo el anhelo de habitar un lugar propio y de reposar en sí mismo. Y es en esta condición en la que aparece el método en la forma de camino, como un cauce o un recorrido que guíe y albergue ese transitar propio de la vida humana.

La verdadera experiencia no puede darse sin una especie de método puesto que toda experiencia lo es de un ser que ya está en camino. Pero al mismo tiempo el método, en tanto que determinación de las condiciones de la experiencia, se sobreimpone al brotar de la experiencia privándola de su inocencia. Como si la experiencia, en tanto que tiene algo de revelación, algo de nacimiento y de renacimiento, algo como de un brotar inesperado y desconocido, exigiera una cierta inocencia, una cierta apertura y una cierta disponibilidad que el método se encargaría de cancelar.

Uno de los síntomas de la crisis cultural en la que vive Occidente es el de la experiencia asfixiada por el método. Y esa asfixia de la experiencia supone un enorme empobrecimiento de la vida, del sentido de la vida, que no es ya otra cosa que un ir viviendo que se pierde en la nada. Lo que tenemos es una vida carente de forma en la que es imposible la experiencia, y un conocimiento metódico separado de la vida, dejándola huérfana y como desasistida, sin guía, sin musicalidad, sin substancia. El método en Occidente ya no es cauce de vida, ya no es ese camino capaz de albergar y de redimir el fluir inagotable de la experiencia. Como si el método, o una cierta idea del método, hubiera venido a divorciar vida y pensamiento en lugar de mediar entre ambos y así garantizar su unidad

dinámica pero cada vez más lograda. Porque es el divorcio entre vida y pensamiento el que hace imposible la experiencia. De ahí que María Zambrano considere totalitario tanto el gesto inagural de Parménides, ese gesto que afirma el método condenando la vida en tanto que contradicción y mezcla al afuera de la identidad lógica y por tanto al no-ser, como el racionalismo cartesiano para el que el método no es ya otra cosa que la acción intelectual del sujeto lógico. Parménides y Descartes serían las figuras emblemáticas de un método que o bien deja a la vida sola o bien la reduce a unas condiciones que la asfixian y frente a las que la vida no tiene otra opción que el resentimiento, la venganza o la risa. En Parménides no hay camino porque no hay vida, y en Descartes sólo hay un camino: un camino recto y de una sola dirección, mera proyección de la voluntad de un sujeto y por ello arrogante y totalitario, seguro y asegurado y por ello plano y mediocre.

La vida sin método, sin camino que la acoja y que la guíe, la vida abandonada en su espontaneidad, es monstruosa e imposible, pero también es monstruosa e imposible la vida asfixiada por el método. El método, dice María Zambrano, *"se convierte en una* 'Forma mentis' *sostenida por una actitud de desconfianza, en un solo fiar a lo que se presenta como evidente, que bien pronto será lo obvio, lo banal, dando lugar a una hermetización creciente de la vida espontánea del sujeto, a un remitirse ante todo y sobre todo a los resultados, en cifrar la condición humana en los modos de dominación sobre la naturaleza, sobre la sociedad en los diferentes niveles; también sobre el tiempo y sobre la llamada interioridad, que surge como antagonista, destinada a ser vencida por la objetividad ideal o por la necesidad empírica. Se produce así una escisión comprobable en un mismo individuo que se encuentra separado de sí mismo, ajeno a su propia vida"*. El método reduce a una claridad homogénea las modalidades múltiples de iluminación de la vida humana y convierte en tiempo lineal y sucesivo, plano y planificador, las discontinuidades temporales de las que está hecha la vida. Y por eso determina de una forma totalitaria y homogénea las posibilidades de ser hombre. Porque *"tiempo y luz son las constantes que encuadran, abren y cierran caminos y horizontes a la vida humana (...). El modo de habitar en la luz y en su privación, y el modo de transitar por el tiempo determinan los modos diversos de ser hombre"*.

Frente a eso María Zambrano se propone una razón mediadora y un método-camino que sea capaz de transformar la vida sin aplastarla, sin dominarla, sin vencerla. Porque la vida humana tiene que ser transformada pero no dominada. Y la experiencia humana tiene que estar albergada por un método que atienda *"a las formas discontinuas de la luz y del tiempo"*. De lo que se trata por tanto es de anotar musicalmente esa especie de método en el que se mantiene algo, la experiencia, en su tensión, en su incertidumbre y en su heterogeneidad constitutiva, en su mezcla de luz y de oscuridad y en esa discontinuidad temporal que hace posible la transformación y la novedad. Algo así como la Guía, que es también una especie de método, *"pero no de la ciencia sino de la vida en su transformación necesaria"*. Porque la vida también necesita del método, pero de su método, del método en cierta forma, de un método que no la humille sino que recoja, salvándolo, lo que ha sido silenciado y anonadado por el orden de ese logos de signo racionalista y positivista cuyo carácter totalitario es ya parte fundamental de nuestra experiencia. Y algo de la calidad y de las condiciones de ese método aparece en el modo como María Zambrano presenta las distintas imágenes del camino.

Los tres caminos

El camino recto exige la identidad del yo o, mejor aún, se deriva de la identidad arrogante, segura y asegurada, de un sujeto que ya sabe lo que es, lo que quiere y lo que necesita. Por eso el camino recto *"es recorrido paso a paso sin que el yo, el sujeto del conocimiento, sufra modificación alguna ni tenga que sufrir cambio alguno; es decir, sin que tenga que realizar más movimiento que el de translación con esa su mente, que se limita así a discernir, a separar, a unir, proyectándose ella misma"*. El camino recto es *"proyección de una voluntad"* y trazado de una inteligencia y por eso se abre como un imperativo. El camino recto muestra su carácter de instrumento puesto que su única justificación es llevar a alguna parte con la máxima economía de medios y con la máxima seguridad sobre el resultado. El camino recto, en su pretensión de ser un camino seguro, ha cancelado toda incertidumbre. Además, en tanto que aparece enteramente visible ante la vista, ha abolido también todo vericueto, todo misterio.

El camino recto contrasta con el camino sinuoso, con ese camino que serpea casi vivo y que parece la proyección espacial de un designio de la vida, la huella de la vida elemental, curvilínea siempre, y que está como adaptado aun a los accidentes y las modulaciones del suelo terrestre.

Por eso el camino sinuoso, que es ya de alguna forma un camino hecho, fabricado a la medida del hombre, aunque sin la arrogancia de la dominación cumplida, guarda aún el recuerdo del camino recibido, de ese tercer camino que se abre él mismo en la superficie de la tierra y al que se acomodan sin violencia las pisadas de los animales y el discurrir del agua. El camino recibido es el camino natural, el que atestigua la unidad primera anterior a toda voluntad. El camino recibido se corresponde con las posibilidades sensitivas y corporales de los animales y con su cualidad de moradores de la tierra. El camino recibido es el que está ahí antes de toda escisión, antes de que el hombre se separe de la tierra y alce sobre ella su extrañeza primera y su voluntad de dominio. Es un camino amenazador en tanto que no domesticado, es un camino discontinuo que a veces se interrumpe sobre un abismo sin fondo. Y es un camino que requiere astucia y plasticidad, capacidad de metamorfosis. Es un camino escondido y siempre aún no plenamente revelado, el camino de la sabiduría secreta.

El camino recibido es el que entrega la Sierpe, el que se abre en la caída, el primer camino con el que el hombre se encuentra en el momento en que pierde su unidad, su lugar propio. Y para nombrarlo María Zambrano nos da a leer de nuevo y a pensar de nuevo el capítulo III del *Génesis*, el que narra la expulsión del paraíso: *“... la Sierpe que profirió la palabra irruptora tenía forma de sinuoso camino. Enrollada al Arbol de la Ciencia, era cifra y compendio de un indefinido camino a recorrer: era el camino que se ofrecía así sin desplegarse. El laberíntico camino de la humana historia, en incesante búsqueda de la perdida inocencia”*. Y nos da también a leer y a pensar de nuevo el precepto que Sócrates recoge de Delfos como una palabra nacida más que pensada, como una palabra que viene de lo lejano y que aún no ha sido domesticada por el pensamiento ni convertida en doctrina de la filosofía: *“El ‘Conócete a tí mismo’, al ser proferido por el oráculo de Apolo-serpiente en el centro délfico, se convierte en precepto-guía para todos los caminos que llevaran o partieran de aquel centro”*. Es el camino que da la primera aparición del espacio como distancia que separa y la primera aparición del tiempo como discontinuidad que escinde. Y en el que el hombre se aventura opaco y

desconocido para sí mismo. Es el camino que aún conserva la nostalgia de la unidad y de la transparencia perdida y que contiene ya la esperanza de la unidad y de la transparencia reconquistada.

Pero esa esperanza, en el camino recibido, nace del horizonte y a su vez es la que hace nacer el horizonte. Y el horizonte surge, dice Zambrano, cuando se ha perdido el centro y cuando la vida, como búsqueda del centro perdido, se abre en un movimiento centrífugo hacia un desconocido en el que ya late algo de promesa. ¿Por qué, entonces, hay que atender al camino recibido?

El método-camino que Zambrano anota es un método en el que el hombre va al encuentro de su propio origen, de su propia raíz. Es un camino en el que se cruzan la nostalgia y la esperanza. Y que no renuncia a descender a lo oscuro y a regresar a la región original. Y por eso el método-camino ha de atender a los signos del camino recibido. Porque si el hombre transita sólo por el camino recto del interés, del cálculo y del dominio, y olvida el camino sinuoso de la vida en su indigencia constitutiva, y no atiende a su condición primera de no haber hecho el camino sino de haberlo recibido como un don, el hombre renunciará a esa su unidad original que sólo podemos presentir en el antes y en el después de la historia. Como si en los signos que nos indican el camino recibido estuviera por desvelar una forma de paz y de quietud que no es la paz y la quietud de un ser arrogante que ha llegado a su propia identidad a través de la violencia y del dominio, a través de la exclusión de todo lo que podría in-quietarle, sino que es la paz y la quietud de una forma primera de confianza que nuestro constitutivo temblor a la vez recuerda y anhela. El camino recibido, como la palabra recibida, guarda la nostalgia del ser. Y la tarea es conservar esa nostalgia junto con la in-quietud que genera y el reposo al que aspira.

Por eso el recuerdo del camino recibido es esencial a lo que *"sería el método de un vivir poético. Y nada habría que objetar si por poético se entendiera lo que poético, poema o poetizar quieren decir a la letra, un método más que de la conciencia, de la criatura, del ser de la criatura que arriesga despertar deslumbrada y aterida al mismo tiempo"*. El camino recibido es el que guarda el recuerdo de nuestro propio nacimiento porque es el que nos asiste al nacer, el que preexiste a nuestro despertar, el que nos da por primera vez el espacio y el tiempo y la luz y la línea del horizonte o, lo que es lo mismo, la distancia que separa, la discontinuidad

que escinde, la raya palpitante entre la luz y la sombra, y el impulso a salir hacia lo desconocido.

5. Cómo se llega a ser lo que se es

(El estallido de la idea de formación en Nietzsche)

Hacer soñar largamente a quienes por lo general no sueñan, y sumergir en la actualidad a aquellos en cuyo espíritu prevalecen los juegos perdidos del sueño.

R. Char

Las palabras que quisiera hoy, aquí, repetir, dar a leer, dar a leer otra vez, otra vez de nuevo, para que digan, quizá, cosas distintas, aparecen varias veces, con leves modificaciones, en el corpus nietzscheano: *"wie man wird, was man ist"*, *"cómo se llega a ser lo que se es"* o,*"cómo se deviene lo que se es"*. Esa frase, como se sabe, traduce un lema de las *Odas Píticas* de Píndaro, ese imperativo que podríamos reescribir como *"¡conviértete en el que eres!"* o *"¡transfórmate en lo que eres!"* Nietzsche traduce al alemán una frase griega; convierte, en la ocurrencia que acabo de citar, la más conocida, la del subtítulo del *Ecce Homo*, su forma imperativa en interrogativa, como indicando lo que tiene de problemático; la reescribe con sus propias manos y en su propia letra en el encabezamiento de ese libro en el que se ha contado su vida a sí mismo; y la firma con su propio nombre. Pero eso no es todo.

La frase aparece por primera vez en la obra de Nietzsche, esta vez en griego, en imperativo y en exergo, en un trabajo juvenil sobre Teognis; es uno de los lemas de la tercera intempestiva; vuelve a aparecer, con distintas modulaciones, en el párrafo 263 de *Humano, demasiado humano* y en los párrafos 270 y 335 de *La gaya ciencia*; se escribe otra vez de nuevo en "El convaleciente" y en "La ofrenda de miel" de *Así habló Zaratustra*; aparece también en algunas de las cartas de Nietzsche a sus amigos; y, desde luego, como doblando, ampliando y haciendo delirar el subtítulo del *Ecce Homo*, se escribe nuevamente en el famoso párrafo 9 de "Por qué soy tan inteligente". Si además considerásemos el uso, el comentario, el desplazamiento o la parodia que Nietzsche hace

frecuentemente de lo que podrían ser frases similares como, por ejemplo, “encontrarse a sí mismo”, “descubrirse a sí mismo”, “buscarse a sí mismo”, “formarse a sí mismo”, “cultivarse a sí mismo”, “hacerse a sí mismo” o, incluso, “conocerse a sí mismo”, la lista de ocurrencias sería ya interminable.

Nietzsche, “el oído más fino de Occidente”, como decía Lezama, ha escuchado, seguramente muy joven, esa frase de Píndaro, seguramente la ha leído, la ha subrayado, la ha comentado y la ha copiado, aislándola así de todo ese murmullo de citas, comentarios y paráfrasis que constituye la cultura clásica de un joven aprendiz de filólogo. La reescritura de esa frase atraviesa la obra de Nietzsche, pero diciendo cada vez cosas distintas, o quizá, más radicalmente, a la manera de Derrida, con un sentido que es cada vez, de nuevo, indecidible[1] y, por lo tanto, cada vez, de nuevo, por decidir, funcionando acaso como una fórmula,[2] como un enunciado siempre demasiado lleno o demasiado vacío que, en su seca literalidad, en su aparente simplicidad, se multiplica, se ramifica, se dispersa, se contamina de todo lo que entra en contacto con él, se separa de sí mismo y, finalmente, estalla desde dentro. Y quizá nuestra tarea sea ahora la lectura de esa frase de Nietzsche, escrita en la lengua de Nietzsche y con las palabras de Nietzsche, firmada Nietzsche, pero para reescribirla en nuestra propia lengua y con nuestras propias palabras, quizá, incluso, con nuestra propia firma.

La idea de formación

Hasta aquí la fórmula. Lo que voy a hacer a partir de aquí, para darla a leer y para darla, quizá, a pensar, es reescribirla como un emblema de la idea de formación, de la idea de Bildung, de esa idea que Gadamer, al comienzo de Verdad y Método,[3] considera como el más grande pensamiento del siglo XVIII, y que sin duda constituye la última elaboración literaria, pedagógica y filosóficamente noble de lo que hoy llamamos educación.[4]

Como se sabe, la idea de *Bildung* se articula, al mismo tiempo, en tres unidades de discurso diferentes. En primer lugar en la Filosofía, sobre todo en la Filosofía de la Historia y en la Filosofía de la Cultura o del Espíritu, en esos tópicos que le dan a la Ilustración alemana ese tinte

neohumanista tan característico y tan fecundo en consecuencias para nuestra comprensión de las ciencias humanas, es decir, de aquellas disciplinas que se configuran a partir de una materialidad textual e histórica, de aquellas disciplinas cuyo objeto es un texto al que sólo puede accederse a través de su despliegue temporal. En segundo lugar, la idea de *Bildung* se articula también en la Pedagogía, especialmente en el discurso que se produce en torno al papel formativo de las humanidades, y en un momento en que se está constituyendo el bachillerato humanista, o de letras, que es dominante en Europa hasta bien recientemente, hasta el triunfo irreversible de una idea de educación más pragmática, más instrumental y más técnico-científica. Y, en tercer lugar, la idea de *Bildung* se articula también narrativamente en un subgénero de la novela, en la novela de formación, en el *Bildungsroman*, en ese subgénero narrativo que tiene su modelo en el *Wilhelm Meister* de Goethe, y que se presenta como el relato ejemplar del proceso por el cual un individuo singular, en general un joven varón, de buena familia, terminados sus estudios, abandona su propia casa junto con el destino que le está previsto y viaja hacia sí mismo, hacia su propio ser, en un itinerario lleno de experiencias, en un viaje de formación que reproduce el modelo de la escuela de la vida o la escuela del mundo, pero que es también, a la vez, un viaje interior de autodescubrimiento, de autodeterminación y de autorrealización.

Se sabe que Nietzsche interviene en el primero y el segundo de esos lugares discursivos. Nietzsche combate el historicismo, la historia de los historiadores, la concepción histórica tradicional de la cultura, del "Espíritu", y lega al porvenir un modo de interrogar el pasado y de volverlo contra el presente cuyas potencialidades están todavía por desarrollar. Y Nietzsche también se inserta vigorosamente en la crítica de la cultura y de las instituciones de cultura de su tiempo. Podríamos decir que Nietzsche hace estallar la idea de *Bildung* que permeaba la construcción histórica de su propia identidad espiritual que estaba haciendo la Alemania de su tiempo (y la Humanidad de su tiempo, si entendemos por Humanidad aquella idea universal, aquella figura del pensamiento, que construyen los filósofos alemanes para nombrarse a sí mismos y, por extensión, a todos los hombres y pueblos de la tierra) y hace estallar, también, la idea de *Bildung* que sostenía las tranquilas y reputadas instituciones culturales, educativas y de formación del potentísimo

humanismo de su época. Pero yo voy a usar aquí la frase de Píndaro como emblema del *Bildungsroman*. Desde ese punto de vista, la *Bildung* podría entenderse como la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva, se convierte en el que es[5].

Formación y relato

Hasta aquí el texto, y el punto de vista de su lectura, o de su reescritura. A partir de ahora continuaré con ese formato tan antiguo, tan potente y a la vez, después de Nietzsche, tan sospechoso, que es el comentario. Hay un pasaje en el *Ecce Homo* en que Nietzsche construye la imagen del lector perfecto como *"un monstruo de valor y curiosidad y, además, una cosa dúctil, astuta, cauta, un aventurero y un descubridor nato"*.[6] Y, enseguida, cita un pasaje de Zaratustra en el que éste define a quiénes dirige sus palabras más enigmáticas.[7] En ese párrafo se adivina a Ulises, a Dionisos y, como modelo del lector sistemático, cobarde, a Teseo y su *"seguir a tientas un hilo"*. Lo que voy a hacer a continuación es "seguir un hilo", el hilo de las distintas apariciones de la fórmula en la obra de Nietzsche y, siguiendo ese hilo, voy a intentar mostrar el estallido de la idea de *Bildung* tal como esa idea, o una determinada configuración de esa idea, subyace en el modelo clásico del *Bildungsroman*.

Y voy a "seguir el hilo" combinando dos perspectivas o, si se quiere, superponiendo dos voces, de manera que la una se refleje sobre la otra. La primera voz es la de algunos fragmentos del texto nietzscheano tomados en orden cronológico y según tres cortes que se corresponden a *Schopenhauer como educador*, a *La gaya ciencia*, y a *Así habló Zaratustra*. En esa voz, intentaré dar a leer el sentido que el *dictum* de Píndaro tiene en cada uno de esos momentos. Pero, como ya he dicho anteriormente, el imperativo de Píndaro funciona en el *Ecce Homo* en el interior de un relato retrospectivo en el que Nietzsche nos cuenta cómo ha llegado a ser el que es, es decir, el devenir "Nietzsche" de Nietzsche. Hay, por tanto, una segunda voz, en la que Nietzsche reflexiona sobre los distintos momentos de su itinerario hacia sí mismo. Y resulta que uno de los rasgos característicos del *Bildungsroman* es, precisamente, ese funcionamiento

reflexivo del relato en el que el proceso de “llegar a ser el que es” del protagonista aparece como doblado sobre sí mismo y contado en dos planos a la vez, el plano sucesivo de los acontecimientos y el plano reflexivo, construido desde el final, en el que cada uno de los momentos temporales es mostrado desde su resultado. Ésa es justamente la temporalidad de la *Bildung*, una temporalidad que no tiene una forma lineal, digamos progresiva, en la que los acontecimientos anteriores repercuten sobre los posteriores, sino una forma permanentemente reflexiva en la que son los acontecimientos posteriores, y las formas de conciencia posteriores, los que repercuten sobre los anteriores en un proceso constante de resignificación retrospectiva. De ese modo, al final del relato, el protagonista alcanza la plena autocomprensión y la plena autoposesión. Lo que ocurre es que, como veremos, el modo como esa doblez se da en Nietzsche no tiene la forma de un último recogimiento en sí, de una última autoapropiación, sino más bien de una explosión, de un estallido, de una expropiación.

Lo que voy a hacer entonces es hacer algunos cortes en la obra de Nietzsche, concretamente en los lugares en los que aparece el enunciado de Píndaro, y armar con esos cortes una especie de relato de formación que destaque algunos hilos del devenir “Nietzsche” de Nietzsche y, al mismo tiempo, que muestre como ese relato hace estallar la idea misma de formación, de Bildung, que subyace a los relatos clásicos del género.

El momento negativo

La primera aparición de cierta entidad de la fórmula en cuestión se encuentra en la tercera intempestiva, en ese libro que, como dice Colli, *“no se dirige a aquellos que leen para relajarse. Y tampoco a los que leen para ampliar sus conocimientos. Es un libro destinado a quienes todavía tienen algo que decidir acerca de su vida y su actitud ante la cultura”*.[8] Y no hay duda de que *Schopenhauer como educador* transpira por todos sus poros inquietud y desasosiego, pero también decisión y autoexigencia, y seguramente mucho de ese tono impostado, arrogante, combativo, a veces inflamado, y siempre un tanto autocomplaciente, que es propio de la juventud.[9] Una paráfrasis del arranque del libro nos puede dar algunas claves.

Nietzsche se disfraza ahí de moralista y empieza nada más y nada menos que con una valoración de la humanidad de su tiempo. Y para eso, para tomar distancia, para adoptar una perspectiva panorámica, para mirar, digamos, desde el exterior, dándose un punto de vista general, un plano general, utiliza la máscara del viajero: *"Al preguntársele qué rasgos comunes había encontrado en los hombres, el viajero, que había visto muchos pueblos y países y muchas partes del mundo, repuso: tienen una tendencia general a la pereza. Algunos pensarán que hubiera podido decir mejor y con más certeza: todos son cobardes. Se ocultan tras de sus costumbres y opiniones"*.[10] La figura del viajero, del expectador errante, del hombre que atraviesa el mundo sin formar parte de él, de aquél que está entre nosotros pero que no es uno de nosotros, le permite a Nietzsche contemplar el rebaño desde fuera, señalarlo con el dedo y cualificarlo con esos dos atributos, la pereza y la cobardía, que van a servir inmediatamente de negativo, de fondo gris, para destacar, como exigencia, sus antónimos.

Después de ese primer plano panorámico, objetivo, el punto de vista se desplaza hacia el interior del animal humano para darnos una perspectiva particular, subjetiva, desde dentro, no ya del rebaño sino de cada uno de los individuos que lo componen: *"En el fondo todo hombre sabe muy bien que sólo está una vez, en cuanto ejemplar único, sobre la tierra, y que ningún azar, por singular que sea, reunirá nuevamente, en una sola unidad, ésa que él mismo es, un material tan asombrosamente diverso. Lo sabe pero lo esconde, como si se tratara de un remordimiento de conciencia"*.[11] Lo que Nietzsche nos da aquí es una primera mirada sobre la conciencia, sobre ese dispositivo de subjetivación al que va a someter más adelante, en otras obras, a una investigación genealógica y psicológica enormemente potente. Retóricamente está empezando a construir una oposición entre el hombre como animal gregario, homogéneo, masivo, intercambiable, exterior, y el hombre como ser singular, heterogéneo, particular, único, interior. Y va a plantear la cuestión de la subjetivación como una lucha entre el convencionalismo del rebaño y el ansia de singularidad del individuo. Una lucha en la que pierden los perezosos y los cobardes. Todo ello en un esquema muy viril, muy heroico, muy agónico, muy grandilocuente, muy dicotómico, muy convencional, pero retóricamente muy eficaz para los fines de un escrito de combate.

Unas pocas líneas más adelante aparecen destacados los dos personajes que van a actuar como aliados de "los buenos", de "los héroes", en ese combate contra la indigencia del presente: el artista y el filósofo. El artista, experto en singularidades, capaz de expresar la belleza de lo particular, de lo incomparable, va a ayudar a "los buenos" dándoles una imagen única de sí mismos: *"Tan sólo los artistas odian este indolente dejarse ir a fuerza de convencionalismos y opiniones prestadas, y descubren el secreto, la mala conciencia de cada uno. A saber, que cada hombre es un misterio único. Se atreven a mostrarnos al hombre tal como es hasta en sus movimientos musculares, tal como él y sólo él es. Y no sólo eso, sino que es hermoso y digno de consideración, nuevo e increíble como toda obra de la naturaleza, y en modo alguno aburrido, como consecuencia estricta de su carácter único"*.[12] El filósofo, por su parte, capaz de la generalización y del juicio, les va a enseñar el arte de la valoración y, por tanto, el desprecio: *"Cuando el gran pensador desprecia a los hombres, desprecia su pereza, toda vez que precisamente por ella parecen mercancías hechas en serie, seres indiferentes, indignos de ser tratados y educados"*.[13]

Y ahí, al final del párrafo, una vez diseñado el campo de batalla y los personajes que lo componen, suena por fin la llamada a la lucha, el *"voto solemne"* que inicia el devenir Nietzsche de Nietzsche, el imperativo de liberación: *"El hombre que no quiere pertenecer a la masa sólo necesita dejar de comportarse cómodamente consigo mismo y obedecer a su conciencia que le grita: 'Sé tu mismo. Cuanto ahora haces, opinas y deseas nada tiene que ver contigo'"*.[14]

Hasta aquí el párrafo. La sección continúa alternando evaluaciones negativas sobre la época y llamadas exaltadas a la liberación, y formulando al paso los lugares comunes de una ética individualista, de una ética de la autenticidad, con algunos acentos existenciales, una ética de ésas en las que no se trata tanto de la definición de las normas del comportamiento o del listado de una serie de virtudes, sino que el problema es más bien el de qué hacer con la propia existencia, con la propia vida, sabiéndola contingente, arbitraria y finita, carente de necesidad, carente de destino. Esa apelación a la voz de la conciencia de la que surge el imperativo de ser uno mismo acentúa esa sensación de soledad, de heroica soledad, como la condición de partida de un sujeto que no puede confiar ya ni en la religión ni en la sociedad ni en el Estado para

encontrar su propio camino. Y al final de esa sección introductoria, después de formular la pregunta de *“¿cómo nos reencontramos a nosotros mismos? ¿cómo le es dado al hombre conocerse?”,*[15] Nietzsche propone una suerte de examen de conciencia que incluye una mirada reflexiva hacia los propios educadores y que le servirá como transición para un desplazamiento de la mirada hacia Schopenhauer y, a través de Schopenhauer, hacia la filosofía, hacia una determinada manera de entender la filosofía, como forma de vida y como disciplina de liberación e intensificación de la vida o, si se quiere, como disciplina de la indisciplina.

No cabe duda de que *Schopenhauer como educador* es un escrito de combate.[16] Quizá por eso el *dictum* de Píndaro aparece aquí como premisa de una negación. Y la negación es, justamente, el punto de partida convencional del *Bildungsroman*. Al principio de la novela, el joven protagonista aparece inquieto, solitario, malhumorado, impaciente, en una especie de malestar indefinido. Su inquietud le coloca al margen de todos aquéllos que saben quién son o, por lo menos, lo que quieren. De alguna manera, lleva ya en su frente la señal del expatriado. Sólo necesita un impulso que lo ponga en movimiento. Y ese impulso viene generalmente de un viajero, de un *Wanderer*, cuya única función es despertar en el joven la nostalgia de lo lejano, la nítida sensación de que la vida está en otra parte. El viajero viene de lejos para interrumpir la comodidad de lo habitual y de lo acostumbrado, para producir la diferencia entre lo que se es (y ya se está dejando de ser, porque ha empezado a ser extraño e insoportable, radicalmente ajeno) y lo que se deviene.[17] El viajero deshace lo que se es, separa al joven protagonista de su mundo y de sí mismo, y lo lanza a un devenir abierto e indefinido. Por eso, si da algún “ejemplo” no es porque él encarne una idea de hombre que pueda ser tomada como *Bild*, como modelo de formación. El viajero es el maestro de lo negativo: no enseña nada, no invita a ser seguido, simplemente da la distancia y el horizonte, el “no” y el impulso para marcharse. El imperativo de Píndaro no es otra cosa que el voto solemne que inicia el devenir “Nietzsche” de Nietzsche, una especie de autopromesa sin contenido, una autodeclaración que no declara nada, una autoexigencia aún vacía pero que contiene en sí una fuerza excéntrica, un primer movimiento negativo. Quizá por eso *Schopenhauer como educador* es, a la vez, Nietzsche y su antítesis.[18]

Por eso, y más allá de todas las vacilaciones del texto de Nietzsche cuando intenta formular una idea-guía o una idea-promesa que acompañe ese itinerario ejemplar hacia sí mismo, más allá de la sombra de Schopenhauer, debemos considerar lo que niega. Y la radicalidad de su negación. No voy a repetir el listado de negaciones que en *Schopenhauer como educador* se formulan con extraordinario vigor combativo. Todo lo que compone su "aquí" y su "ahora", su patria y su presente, y, principalmente, todo lo que debería estar al servicio de la formación, las instituciones de cultura y los así llamados "maestros", aparece como un peligro de muerte para esa *Bildung* que está empezando a afirmarse como principio de vida, como deseo de vida, como "salud", como fuerza vital. La formación sólo podrá realizarse intempestivamente, contra el presente, incluso contra ese yo constituido cuyas necesidades, deseos, ideas y acciones no son otra cosa que el correlato de una época indigente. La lucha contra el presente es también, y sobre todo, una lucha contra uno mismo. Para "llegar a ser el que se es" hay que combatir al que ya se es. Pero el sentido de esa lucha es afirmativo. ¿Cuál es la naturaleza de esa afirmación? Desde luego nada que tenga que ver con el saber, con el poder o con la voluntad. Al menos si entendemos "saber", "poder" y "voluntad" como los atributos de un sujeto que sabe lo que es y lo que quiere y que es capaz de sobreimponer su propia voluntad a cualquier otra voluntad que pretenda determinarlo. Por eso la dimensión constructiva del "llegar a ser lo que se es" no puede encontrarse ni en el *Nosce te Ipsum* socrático-platónico-cristiano ni en el *Sapere Aude* que Kant había colocado como la clave de la Ilustración entendida como narrativa de emancipación. Es sabido que la *Bildung* nietzscheana rechaza explícitamente el imperativo de "conocerse a sí mismo" y deconstruye, desplazándolo, el de "tener el valor de servirse del propio entendimiento". El Nietzsche afirmativo nos emplaza a otro tipo de conocimiento y a otro tipo de coraje que acaso pueden leerse en ese *Nitimur in Vetitum*, en ese "nos lanzamos hacia lo prohibido", tomado de Ovidio, que Nietzsche utiliza en tantas ocasiones.

Hay un pasaje en la tercera intempestiva en que la dimensión afirmativa de la *Bildung* se deja como insinuada e incomprendida. El párrafo, que merecería leerse en su totalidad, cierra la sección tercera del libro, aquélla en la que Nietzsche va desgranando los "peligros mortales" que un hombre debe sortear para "convertirse en el que es". Una vez sorteados todos esos peligros aparece la pregunta esencial, la del valor de

la vida. Y ahí no se trata ya de condenar lo que impide la vida, sino de afirmar la vida. En ese punto, Nietzsche escribe: *"... el genio mismo era invocado ahora para saber si podía justificar el fruto máximo de la vida, tal vez incluso la vida misma; el hombre grande y creador debe dar respuesta a estas preguntas: '¿Asientes en lo más hondo de tu corazón a esta exigencia? ¿Es suficiente para ti? ¿Quieres ser su portavoz, su salvador? Un único y verdadero ¡sí! de tu boca, y la vida, sobre la que tan graves acusaciones penden, quedará absuelta'. ¿Qué contestará? La respuesta de Empédocles"*. Y continúa: *"Es posible que esta última insinuación no sea comprendida de momento. Pero lo que ahora me importa es algo muy comprensible, a saber, explicar cómo nos podemos formar todos nosotros contra nuestra época..."*[19] Empédocles o la dificultad del "sí". Lo que no puede comprenderse "de momento". Porque "de momento" es cuestión del "no" y de la salida de casa, el momento del abandono crítico de lo propio. La afirmación trágica de la vida, la respuesta de Empédocles, sólo puede darse en otro lugar, en otro momento, con otras condiciones.[20]

El imperativo de la experiencia

Vamos ahora con la segunda aparición de la fórmula en dos fragmentos de *La gaya ciencia*. El párrafo 270 se limita a repetir el imperativo de Píndaro y también, al igual que en la tercera intempestiva, como un *dictum* de la conciencia. *"¿Qué dice tu conciencia? —'Debes llegar a ser el que eres'"*.[21] Pero es un párrafo que debe leerse en el contexto de los últimos aforismos del final del libro III, entre el 266 y el 275, en una serie trabada en la que se formula un destino para el porvenir que incluye la reevaluación de los valores y la afirmación de sí como condiciones de posibilidad para llegar a ser el que se es. Además, si hacemos resonar todo eso con el otro párrafo en el que aparece la fórmula, con el 335, su amplitud y su profundidad se hacen casi vertiginosas.

En el párrafo 335 es el Nietzsche genealogista el que va a reescribir el *dictum* de Píndaro. El párrafo, relativamente largo en el contexto de esa lección de concisión aforística que es *La gaya ciencia*, empieza así: *"¡Arriba la Física! ¿Cuántos hombres hay que sepan observar? Y entre los pocos que lo saben ¡cuántos se observan a sí mismos! 'Cada uno es*

para sí mismo lo más lejano'—eso lo saben, para su desasosiego, todos los que ponen a prueba los riñones de los hombres. La máxima: 'Conócete a tí mismo' es, puesta en boca de un Dios y dirigida a los hombres, casi una maldición".[22] Después de ese arranque, Nietzsche se dedica a desmontar ese dispositivo llamado conciencia de un modo que resuena extrañamente con el Foucault de la introducción al *Uso de los placeres*, concretamente con esa última sección casi metodológica en la que se distinguen varias dimensiones para el estudio de las formas y las transformaciones de la relación con uno mismo.[23] Hay *"una conciencia que está detrás de tu 'conciencia'"*, dice Nietzsche, y que constituye algo así como sus condiciones genéticas de fabricación: instintos, inclinaciones, experiencias e inexperiencias constituyen el fondo inconsciente de la conciencia. Lo que la conciencia dice, ese imperativo de "llega a ser el que eres", está cargado de supuestos que hay que desmontar cuidadosamente: *"... si hubieras pensado más sutilmente, si hubieras observado mejor y aprendido más, bajo ninguna circunstancia hubieras continuado llamando deber y conciencia a este 'deber' tuyo y a esta 'conciencia' tuya"*.[24] Pero, además, hay muchas formas de seguir el dictado de la conciencia. Se puede obedecer a la conciencia *"de cien maneras diferentes"*. Y muchas de esas maneras expresan el trabajo de fuerzas reactivas: pobreza de ánimo, falta de individualidad, testarudez, convencionalismo, vanidad. Reconocemos ya al Nietzsche de la distinción de fuerzas, al que se ha dado ya una perspectiva para valorar los valores. Y son las fuerzas reactivas del animal gregario las que construyen la ficción mala del imperativo categórico, el egoísmo enfermo, el egoísmo que no es otra cosa que ceguera y mezquindad, debilidad de espíritu, incapacidad de distinguir. Y termina: *"... pero nosotros queremos llegar a ser lo que somos, ¡los nuevos, los únicos, los incomparables, los que-se-dan-leyes-a-sí-mismos, los que-se-crean-a-sí-mismos! Y para eso tenemos que llegar a ser los mejores aprendices y descibridores de todo lo legal y necesario en el mundo: tenemos que ser físicos, para poder ser creadores"*.[25] Para llegar a ser lo que somos hay que llevar en una mano el escalpelo de la física, la máquina de distinguir cuidadosamente y de destruir despiadadamente, y, en la otra, la capacidad de creación, el espíritu del Arte. Y es ese espíritu el que se sugiere, por ejemplo, en el párrafo 290, el que empieza con estas palabras: *"Sólo es necesaria una cosa 'Imprimir estilo a su carácter', es un arte con que rara vez tropezamos",*[26] o en el 299, el que se titula "Lo

que se debe aprender de los artistas”, y que termina así: *“... entre ellos habitualmente acaba esa sutil fuerza suya allí donde acaba el arte y comienza la vida; pero nosotros queremos ser los poetas de nuestra vida y, en primer lugar, de lo más pequeño y lo más cotidiano”*.[27] El “llegar a ser lo que se es” está aquí del lado de la libertad entendida como voluntad de Arte. Y la *Bildung* empieza a mostrar también su dimensión estética o poiética, su cara de autocreación artística.

La fórmula “llegar a ser lo que se es” se nos ha hecho ya paradójica. Por un lado, no describe ya un proceso de “llegar a ser” que conduce a un resultado, a “lo que se es”. Nietzsche sabe ya que el devenir no fluye en el ser y que debe ser afirmado como puro devenir, sin referencia a un ser estable y estabilizado que determinaría su verdad. Por otro lado, ese “lo que se es” no es ya ninguna “realidad”. Nietzsche ya no distingue entre ser y apariencia y el “llegar a ser lo que se es” no tiene nada que ver con ninguna “realización” de esencias o de potencias preexistentes. Por último, “lo que se es” no está ya del lado de la unidad, sino de la multiplicidad o, mejor, de esa unidad en la multiplicidad, de esa singularidad múltiple que es la obra de arte. Eso que somos y que tenemos que llegar a ser no es ya ni sujeto ni objeto, no es una “realidad” de ningún tipo, ni subjetiva ni objetiva, no es ni siquiera una “idea” que tendríamos que “realizar”, sino que está claramente del lado de la invención. El hombre es un animal de invención, y las distintas formas de conciencia no son sino productos de esa función inventiva, de esa capacidad de invención. Por eso Nietzsche no distingue realidad y ficción, sino la ficción mala, enferma, y la ficción buena, sana, en función de cuál es su relación con la vida. Habría entonces una ficción mala, temerosa y negadora de la vida, y una ficción buena, afirmativa, productora de novedad, de intensidad, creadora de posibilidades de vida.

El “llegar a ser el que se es” no está ya del lado de la lógica de la identidad, del autodescubrimiento, del autoconocimiento o de la autorrealización, sino del lado de la lógica des-identificadora de la invención. Una invención, sin embargo, que no se piensa desde la perspectiva de la libertad creadora del genio, de la soberanía de un sujeto capaz de crearse a sí mismo, sino desde la perspectiva de la experiencia o, mejor, de la experimentación. Si el inicio del *Bildungsroman* tiene la forma de la negación, su trama tiene la forma de la experiencia. Y la experiencia es lo que nos pasa y el modo como nos ponemos en juego a

nosotros mismos en lo que nos pasa. La experiencia es un paso, un pasaje. Contiene el “ex” del exterior, del exilio, del extraño, del éxtasis. Contiene también el “per” del recorrido, del “pasar a través”, del viaje, de un viaje en que el sujeto de la experiencia se prueba y se ensaya a sí mismo. Y no sin riesgo: en el *experiri* está el *periri*, el *periculum*, el peligro. Por eso la trama del relato de formación es una aventura que no está normada por ningún objetivo predeterminado, por ninguna meta. Y el gran inventor-experimentador de sí mismo es el sujeto sin identidad real ni ideal, el sujeto capaz de asumir la irrealidad de su propia representación y de someterla a un movimiento incesante a la vez destructivo y constructivo. Por un lado el “desprenderse de sí”, ese “perder el rostro” que Foucault ha modulado de tantas maneras. Por otro lado, la “experimentación” en el sentido que esa palabra tiene en las artes “experimentales”. Y, en medio, un sujeto que ya no se concibe como una sustancia dada sino como forma a componer, como una permanente transformación de sí, como lo que está siempre por venir.

En la tercera intempestiva el “cómo se llega a ser lo que se es” estaba bajo el signo de la negación. En *La gaya ciencia*, sin embargo, está bajo el signo de la travesía, de la experiencia, de la prueba, del itinerario singular que conduce hacia uno mismo. En el *Ecce Homo*, ese libro está presentado como un pasaje entre *Aurora* y *Así habló Zaratustra*. Es por tanto, un libro puente, umbral, colocado bajo el signo de San Enero (Sanctus Januarius) como signo del comienzo y bajo el signo de Jano como signo de la duplicidad. El carácter doble del libro tiene que ver, en primer lugar, con la unión no dialéctica entre la alegría, la cara sonriente de Jano, y la ciencia, su cara seria; con la alianza, en suma, entre la luminosidad y la gracia afirmativa por un lado, y la gravedad y la profundidad del saber por otro. Pero tiene también que ver con la coexistencia de la perspectiva del comienzo y la apertura del porvenir, por un lado, y la perspectiva de la decadencia y la crítica del presente por otro. Quizá la totalidad del espíritu de *La gaya ciencia* pueda encontrarse en el pasaje entre el libro III y el IV, entre esas *“frases graníticas del final del libro III, con las cuales se reduce a fórmula por vez primera un destino para todos los tiempos”*[28] y el comienzo del libro IV, la promesa de afirmación y la declaración de *Amor fati* que Nietzsche se regala a sí mismo como voto para el año nuevo (párrafo 276) y el poema a San Enero que lo precede y que el mismo Nietzsche reescribe en el *Ecce Homo*: *“Tú que con dardo de fuego has roto*

el hielo de mi alma para que ahora ésta, con estruendo, se lane cal mar de su suprema esperanza…”[29] La lanza de fuego ha descongelado lo que aún era Wagner o Schopenhauer, lo que aún quedaba de nihilismo. Por fin, la ciencia más cruel, más lúcida, más sobria y más implacable se ha hecho plenamente alegre, y la alegría más afirmativa, más eufórica y más vital se ha hecho completamente sabia. Por fin Nietzsche puede recibir a Zaratustra.

El silencio y la risa

La tercera aparición de la frase está en dos lugares del Zaratustra. En “El convaleciente”, una de las últimas secciones de la tercera parte del libro, aquélla de la conversación entre Zaratustra y sus animales, el águila y la serpiente, sobre el eterno retorno, y en “La ofrenda de miel”, la sección que abre la cuarta y última parte del libro, aquélla en la que resuena el episodio evangélico en que Cristo nombra a sus discípulos como pescadores de hombres. Pero *Así habló Zaratustra* es, entre otras muchas cosas, un relato, el relato de la propia formación de Zaratustra, del proceso por el cual Zaratustra, a través de una serie de experiencias y metamorfosis, se convierte en el que es. Por eso no es indiferente el punto justo del trayecto de aprendizaje de Zaratustra en el que aparece el *dictum* de Píndaro. Y sobre todo, no es indiferente en relación al modo como a lo largo del libro va cambiando su comprensión de sí mismo como maestro y su propia comprensión de la naturaleza de lo que enseña.

No intentaré un resumen del libro que sitúe el momento en que Zaratustra pronuncia la frase, pero sí diré que, en ese punto, no se considera ya tanto *“maestro del superhombre”* como *“profeta del eterno retorno”*, es decir, que ha tenido ya lugar para él *“el pensamiento abismal”* que le hace poseedor del secreto de la vida. Zaratustra ha comprendido ya que su propia concepción del superhombre, la que tenía en la primera parte del libro, estaba atrapada todavía en una perspectiva histórica y antropológica, como si fuera una meta, una esperanza, una posibilidad, un camino de futuro, de progreso, de perfección, que se ofrece a los hombres tras la muerte de Dios y la desvalorización de todos los valores. Zaratustra ha abandonado ya el motivo de la superación del hombre por el superhombre y ha comenzado a pensar en los términos de la

afirmación de la vida como creadora de valores, en los términos de la voluntad de potencia en suma. Y el pensamiento del eterno retorno no es otra cosa que la condición y la figura de esa relación afirmativa con la vida capaz de elevar al hombre a su máxima intensidad vital. Por otra parte, habría que decir también que Zaratustra no sólo ha dejado ya de predicar *"para todos"* en la plaza pública, sino que ha abandonado también a sus discípulos y ha recorrido en solitario y como aprendiz el camino que le hará superar lo que aún quedaba en él de nihilismo. Antes de pronunciar el imperativo de Píndaro Zaratustra ha realizado un lento aprendizaje que culmina, quizá, con los ditirambos del final de la segunda parte en los que ha sellado su alianza nupcial con la vida afirmando el anillo del devenir y del retorno.

Vamos ahora un poco más despacio. Casi al final de la tercera parte, en la sección titulada "El convaleciente", Zaratustra experimenta en su propio cuerpo el dolor y la turbación de la revelación del eterno retorno y comienza a elevarse de nuevo. Es el capítulo en el que *"acaba el ocaso de Zaratustra"* y comienza para él una nueva ascensión hacia el mediodía. Pues bien, después de siete días de postración, sus animales, la serpiente y el águila, le saludan así: *"… tus animales saben perfectamente quién eres tú, Zaratustra, y lo que tú has de llegar a ser: he aquí que tú eres el profeta del eterno retorno… ¡Éste es ahora tu destino!"*.[30] La fórmula del "llegar a ser el que se es" aparece aquí en el momento en el que Zaratustra recibe de sus animales la fórmula de su destino, la fórmula de quién es y quién ha de llegar a ser. Y esa nueva formulación del destino de Zaratustra aparece en una conversación sobre el significado del eterno retorno sobre la que habría que señalar un par de cosas. En primer lugar, que los animales, que creen conocer el significado del eterno retorno, hablan de él en los mismos términos de "La visión y el enigma" pero con la diferencia esencial que allí Zaratustra hablaba del eterno retorno como de una pregunta, como de un enigma, y aquí los animales hablan como de una respuesta. Zaratustra les reprende, sonriendo, llamándoles *"organillos de manubrio"*, por haber transformado el enigma en un estribillo banal, en una cantinela, en una idea cualquiera. Y cuando los animales callan y aguardan a que Zaratustra les diga algo, éste no responde porque *"no se dio cuenta de que callaban. Antes bien, yacía en silencio, con los ojos cerrados, semejante a un durmiente, aunque ya no dormía: pues se hallaba en conversación con su alma"*.[31] Y eso lleva a Heidegger a decir que *"se*

calla porque conversa con su alma, porque encontró su destino y se convirtió en el que es”.[32] Como si sólo por la afirmación del eterno retorno fuera posible “llegar a ser el que se es”. Pero una afirmación que no es, en absoluto, la comprensión de una doctrina, que no tiene nada que ver con el saber, sino que debe hacerse, como Zaratustra, con todo el cuerpo y con toda el alma, con todo lo que se es. Sólo cuando una voluntad puramente afirmativa atraviesa “lo que se es”, el hombre se convierte en “el que es”. Y esa conversión no se resuelve en cháchara ni en predicación ni en doctrina, sino en silencio o en canto. De hecho no hay en el Zaratustra ninguna exposición positiva del “pensamiento abismal”, como si éste fuera inexpresable o, al menos, informulable desde el punto de vista de la demostración o de la representación y lo único que pudiera hacerse fuera experimentarlo o probarlo en uno mismo.

Si en “El convaleciente” el “llegar a ser el que se es” se pronunciaba desde la formulación del destino del propio Zaratustra como “profeta del eterno retorno”, en “La ofrenda de miel” la frase se pronuncia desde la instauración de una nueva relación con los hombres que no tiene ya nada que ver con la que, al principio del libro, hizo que un Zaratustra solar, apolíneo, en la plenitud de sus fuerzas, descendiese de la montaña, declinase como el sol, para iluminar la oscuridad del mundo con la enseñanza de la doctrina del superhombre. Zaratustra ahora sube a una montaña y, completamente solo, después de *“reír de todo corazón”*, parodia el motivo evangélico de la pesca de hombres. No habla para todos, como cuando habló en la plaza pública y tuvo que abandonarla, decepcionado, ante la incomprensión del pueblo. No habla tampoco para los discípulos, para aquéllos que había creído compañeros en la creación de los valores y a los que tuvo también que abandonar cuando percibió que lo que querían era creer en algo. Ahora, pescando donde no se puede pescar, en lo alto de una montaña, Zaratustra va a hablar para nadie. Y va a hablar también sin la presión de la actualidad y sin la pretensión de la eternidad: *“Mas yo y mi destino no hablamos para ‘hoy’, ni tampoco hablamos para nunca; tenemos paciencia para hablar, tenemos tiempo, y más que tiempo”*.[33] Zaratustra va a hablar en definitiva para el porvenir, es decir, para lo que no se sabe y no se espera, para lo que no puede anticiparse, ni preverse, ni prescribirse, para lo está fuera de cualquier expectativa, de cualquier proyecto. Y ¿qué es lo que va a decir? Nada. Zaratustra se limita a lanzar su felicidad hacia el mundo de los hombres:

“… hacia él lanzo yo ahora mi caña de oro, diciendo: ¡ábrete, abismo humano! ¡Ábrete y arrójame tus peces y tus cangrejos centelleantes! ¡Hoy pesco para mí con mi mejor cebo los peces humanos más raros! Arrojo a lo lejos mi misma felicidad, la disperso por todas las latitudes y lejanías, entre el oriente, el mediodía y el occidente, para observar si muchos peces humanos aprenden a tirar y morder de mi felicidad. Hasta que mordiendo mis afilados anzuelos escondidos necesiten subir hasta mi altura los más llamativos gobios de las profundidades, subir hacia el más maligno de los pescadores de hombres. Porque yo soy desde de raíz y desde el comienzo, tirando, atrayendo, levantando, elevando, alguien que tira, que cría y corrige, que no en vano se dijo a sí mismo hace tiempo ya: ‘¡Llega a ser el que eres!’ Por lo tanto, que suban ahora los hombres hasta mí…”.[34]

El *dictum* de Píndaro es ahora el mensaje de un maestro que no dice nada y que no se dirige a nadie. Zaratustra no ofrece una fe nueva, sino una exigencia nueva; no una verdad de la que bastaría con apropiarse, sino una tensión. No le vale la generosidad engañosa e interesada de aquellos que dicen dar algo (una fe, una verdad, un saber) pero para oprimir con aquello que dan, para fabricar discípulos o creyentes. No hace más que enriquecer a cada uno de sí mismo, desvelar lo que cada uno es y lo que tiene de mejor, elevar a cada uno a su propia altura, procurar en suma que cada uno llegue a ser el que es. Si Zaratustra, como educador, atrae a los peces, no es para atar a los hombres a sí mismo, para invitarlos a seguirle, para convertirlos en discípulos, y tampoco para atarlos a sí mismos, a cualquier identidad consigo mismos, sino para elevarlos a lo más alto de ellos mismos, a lo que hay en cada uno de ellos que es más alto que ellos y, por tanto, otra cosa que ellos. A diferencia de los demagogos impacientes y bulliciosos, a diferencia de los reclutadores de hombres que siempre van en grupo, Zaratustra tiene el tiempo, la paciencia, la soledad y el silencio del pescador. Y no habla ni como Cristo ni como Sócrates, ni como un salvador del mundo que trae una nueva fe ni como un apóstol del bien, de la belleza y de la verdad que busca convertir la mirada de los hombres hacia las certezas luminosas de lo inteligible. El maestro tira y eleva, hace que cada uno se vuelva hacia sí y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser el que es.

El estallido de la idea de formación

Ese hilo que hemos tomado en el impulso negativo y el "voto solemne" de la tercera intempestiva y que nos ha llevado hasta la risa y la alegría de Zaratustra tiene su epílogo en las dos apariciones de la fórmula en el *Ecce Homo*. La primera en el subtítulo, inseparable por tanto del modo como Nietzsche quiere darlo a leer, de su carácter irónicamente autobiográfico. Nietzsche abre *Ecce Homo* anunciando su intención de decirnos quién es, y por eso su relato deberá contar su propio itinerario hacia sí mismo, ese proceso lleno de rodeos y azares, de divagaciones y extravagancias, de acercamientos y alejamientos, a lo largo del cual se ha convertido en el que es.

La estructura de *Ecce Homo*, una parte autobiográfica seguida de un comentario de sus propias obras, remite inmediatamente al *Discurso del método* cartesiano. Pero Nietzsche no pretende fijar un método seguro ni una vía recta para llegar a la verdad sobre sí mismo. Para Nietzsche no hay un camino trazado de antemano que sólo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser el que se es. El itinerario hacia uno mismo está por inventar, de una forma siempre singular, y no puede evitar ni la incertidumbre ni los rodeos. Por otra parte, no es la razón la que sirve aquí de guía, poniendo conscientemente las metas y los imperativos y prefigurando el camino recto, sino los instintos, la fuerza subterránea del temperamento tipológico esencial: *"El llegar a ser lo que se es presupone el no barruntar ni de lejos lo que se es. Desde este punto de vista tienen su sentido y valor propios incluso los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, las "modestias", la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. En todo esto puede expresarse una gran cordura, incluso la cordura más alta: cuando el* "nosce te ipsum" *(conócete a ti mismo) sería la receta para perecer, entonces el olvidarse, el malentenderse, el empequeñecerse, el estrecharse, el mediocrizarse se transforman en la razón misma"*.[35]

El subtítulo de *Ecce Homo* no sólo desplaza la idea cartesiana de método como el seguir un camino trazado de antemano, sino que desplaza también el proyecto autobiográfico de Rousseau en *Las confesiones*. A diferencia de Rousseau, el llegar a ser el que se es no reposa sobre la observación introspectiva de sí mismo. Para Nietzsche no hay un yo real y escondido que descubrir. Detrás de un velo siempre hay otro velo, detrás de una máscara otra máscara, detrás de una piel otra piel. El yo que importa es el que hay siempre más allá de lo que se toma habitualmente

por uno mismo: no está por descubrir, sino por inventar; no por realizar, sino por conquistar; no por explorar, sino por crear de la misma manera que un artista crea una obra. Para llegar a ser el que se es hay que ser el artista de uno mismo.

Para eso hay dos reglas fundamentales. La primera es seguir el propio instinto y dejar que vaya trabajando inconscientemente la fuerza organizadora, esa fuerza que *"comienza a dar órdenes, nos saca lentamente, con su guía, de los caminos secundarios y equivocados, prepara cualidades y capacidades singulares que alguna vez demostrarán ser indispensables como medios para el todo, —ella configura una tras otra todas las facultades subalternas antes de dejar oír algo de la tarea dominante, de la 'meta', la 'finalidad', el 'sentido'"*.[36] El llegar a ser uno mismo se prepara en el inconsciente y, durante mucho tiempo, la conciencia ignora el trabajo secreto del instinto y el modo como utiliza los rodeos para imponer una jerarquía y una perspectiva dominante. Para llegar a la propia meta, parece decir Nietzsche, no hay que saber adónde se va, no hay que dejarse seducir por finalidades demasiado concretas, por imperativos con los que la conciencia *"se entiende demasiado pronto"*, y hay que saber perder el tiempo, vagabundear, no esforzarse por nada concreto, no proponerse una finalidad, no aspirar a nada determinado.

La segunda regla es utilizar maestros, pero como piedras de toque, como pretextos para la experimentación de sí, que hay que saber abandonar a tiempo. En el caso de Nietzsche *"la agradable corrupción"* de Ritschl, su primer maestro de filología, el primer seductor; Schopenhauer, el otro gran tentador, el único modelo y el único ejemplo en la época de la *Tercera Intempestiva*; y Wagner, a la vez el *"antídoto para todo lo alemán"* y un veneno del que tuvo que aprender a escapar. Los maestros no son otra cosa que la secreta astucia de un camino oblicuo, necesarios para seguir ese arte de las divagaciones que no es un gasto inútil sino una oscura preparación. Pero hay que saber dejarlos en el momento oportuno puesto que no son modelos de identificación, sino astucias para diferir de uno mismo, para separarse de uno mismo en el proceso tortuoso de llegar a ser el que se es.

Por eso en el relato del devenir "Nietzsche" de Nietzsche que Nietzsche se cuenta a sí mismo en el umbral de sus cuarenta y cinco años hay tantas precauciones para no ser tomado por otro. Porque él mismo, antes de llegar a ser el que es, se ha tomado por otros, ha pasado por otros,

se ha apartado de sí mismo en una multitud de vías excéntricas. Todas esas figuras no son Nietzsche, pero al mismo tiempo son Nietzsche, son el devenir múltiple de Nietzsche, el Nietzsche del porvenir. En el *Ecce Homo*, Nietzsche emprende la tarea imposible de distinguir lo que a él le pertenece propiamente y lo que no han sido sino pasajes impropios, desviaciones aberrantes. Como si quisiera distinguirse de todas sus máscaras asumiéndolas, incorporándolas a su propio nombre, en un ejercicio delirante en el que pretende darse una unidad y un centro y un nombre, pero que sólo puede lograr desuniéndose y descentrándose, estallando en múltiples nombres, en múltiples figuras, en múltiples firmas. En el *Ecce Homo* el relato del "llegar a ser lo que se es" se formula en una autobiografía que hace estallar el *autos*, como sujeto sustancial y estable, y el *bios* como vida propia, personal, capaz de someterse al hilo de un relato "razonable". Y hace estallar también la escritura, la grafía, en un haz de destellos incandescentes.

Una palabra caída

Me parece que uno de los efectos de la "inactualidad" de Nietzsche, de esa inactualidad que, para Colli, es el núcleo paradójico de su existencia y el elemento irrecuperable e injustificable de su escritura, consiste en crear una distancia irreconciliable entre nosotros y nuestras palabras. Colli habla de la inactualidad de Nietzsche como de una impugnación radical del presente que nos lleva a distanciarnos de todos nuestros problemas.[37] Foucault habla de una extrañeza de nosotros mismos, de una distancia entre nosotros y nosotros mismos, de una *"disociación sistemática de nuestra identidad"*.[38] Y Deleuze, hablando de Foucault pero también de Nietzsche, construye la inactualidad como la producción de una diferencia entre lo que somos, y ya estamos dejando de ser, y aquello que devenimos y que sin duda nos es desconocido.[39] Y atravesando todas esas distancias, todas esas disociaciones, todas esas diferencias, todas esas extrañezas, quisiera ahora señalar la que quizá sea la más radical de todas: la que abre un abismo entre nosotros como seres parlantes y unas palabras que ya no podemos llamar nuestras.

Hay un poema de Roberto Juarroz que habla de las palabras caídas. Dice así: *"También las palabras caen al suelo (…). / Pero hay algunas que*

permanecen caídas / y a veces uno las encuentra / en un casi larvado mimetismo, / como si supiesen que alguien va a ir a recogerlas / para construir con ellas un nuevo lenguaje, / un lenguaje hecho solamente con palabras caídas".[40] La palabra "formación" es una de esas palabras caídas. Caídas y olvidadas. La vieja idea de formación nos parece ya irremediablemente anacrónica. Además, no podemos ya ni siquiera tomarla en su antiguo esplendor y en su antigua solidez. Primero porque pensadores como Nietzsche la han hecho estallar definitivamente. Pero también porque la deriva misma del *Bildungsroman* ha ido socavando implacablemente todo lo que la sostenía. A las miserias de nuestro presente sólo podemos oponerle ya una idea caída. Pero quizá, en tanto que caída, llena de posibilidades.

[1] Es justamente famoso el ejercicio que hace Derrida (en *Éperons. Les styles de Nietzsche*, París, Flammarion, 1978) con la frase "he olvidado el paraguas" que Nietzsche anotó en una hojita de papel para concluir que su significado *"no lo sabremos nunca. O al menos podremos no saberlo nunca, y hay que tener en cuenta esta imposibilidad, esta impotencia"* (p. 107). Y Borges también sabía que el sentido es siempre indecidible. Recuérdese si no el ejercicio que hace en "La fruición literaria" (en *El idioma de los argentinos*, Buenos Aires, Gleizer, 1928), donde la frase *"el incendio, con feroces mandíbulas, devora el campo"* se atribuye sucesivamente a un poeta ultraísta argentino, a un poeta chino o siamés, al testigo ocular de un incendio real y al poeta griego Esquilo, razonando, en cada caso, los motivos de la atribución en función del significado del texto. O ese prodigio de reflexión sobre la imposibilidad de "llegar al texto" que es "Pierre Menard, autor del Quijote" (en *Ficciones*, Barcelona, Planeta, 1971).

[2] En el sentido que Deleuze da a esa palabra en el texto que dedica al *Bartleby* de Melville en *Critique et clinique*, París, Minuit, 1993.

[3] Sígueme, Salamanca, 1984, p. 37.

[4] La operación podría tomarse como punto de partida para un ejercicio, que no voy a emprender aquí, y que dejaré sólo sugerido, que consistiese en establecer una tensión y al mismo tiempo una relación entre *Paideia* y *Bildung*. Traduciendo a Píndaro, desplazando hacia el presente una frase que podría cargarse con todas las modulaciones de la *Paideia*, lo que haría Nietzsche sería hacer funcionar una cierta idea, desde luego interesada, tomada de Grecia, contra Alemania, como para hacer estallar esa idea o esa constelación de ideas, tan rica y tan compleja, que nombramos con la palabra *Bildung*. El motivo sería de nuevo Grecia (o una cierta imagen de Grecia) contra Alemania, el pasado (o una cierta imagen del pasado) contra el presente, *Paideia* contra *Bildung*.

[5] Para una caracterización del *Bildungsroman* como género y desde el punto de vista de la construcción de la imagen del héroe, el clásico sigue siendo el texto fragmentario de Bajtín "La novela de educación y

su importancia en la historia del realismo” en *Estética de la creación verbal,* Madrid, Siglo XXI, 1990, pp. 200-247.

[6] Madrid, Alianza, 1971, p. 60.

[7] El párrafo es el siguiente: “A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quienquiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos; pues no queréis, con mano cobarde, seguir a tientas un hilo y que, allí donde podéis adivinar, odiáis el deducir”.

[8] *Introducción a Nietzsche*, Valencia, Pre-textos, 2000, p. 33.

[9] No quiero decir con eso que se trate de un escrito “juvenil”. Pero sí es verdad que Nietzsche adopta la posición de un joven cuando se coloca a la sombra de Schopenhauer como ya había hecho en el artificio retórico del recuerdo de una experiencia de juventud que articula las conferencias de Basilea reunidas en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Recuérdese la frase: *“Pongámonos en la situación de un joven estudiante…”* con la que prácticamente arranca la primera conferencia (Barcelona, Tusquets, 1980, p. 37).

[10] *Schopenhauer como educador,* Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 25.

[11] *Schopenhauer como educador, ídem*. Es justamente célebre la crítica al remordimiento efectuada por Schopenhauer en *El mundo como voluntad y representación*. Ahí el remordimiento aparece como la disociación entre la conciencia y su propia voluntad. Nietzsche, sin embargo, va a modelar esa figura desde el disgusto de sí mismo doblado de impotencia. Justamente lo contrario que la afirmación de la vida.

[12] *Schopenhauer como educador*, op. cit., pp. 25-26.

[13] *Op. cit.,* p. 26.

[14] *Ídem*.

[15] *Schopenhauer como educador,* op. cit*.,* p. 28.

[16] Nietzsche caracteriza frecuentemente las Intempestivas como belicosas. Por ejemplo *Ecce Homo,* op. cit*.,* p. 73.

[17] En el *Ecce Homo*, Nietzsche habla de la tercera intempestiva como del lugar donde está escrito su devenir. El párrafo merece transcribirse: *“Ahora que vuelvo la vista desde una cierta lejanía a las situaciones de las que estos escritos son testimonio, no quisiera negar que, en el*

fondo, hablan meramente de mí. (...) en Schopenhauer como educador *está inscrita mi historia más íntima, mi 'devenir'. ¡Sobre todo mi voto solemne!.. ¡Oh, cuán lejos me encontraba yo entonces todavía de 'lo que' soy hoy, del 'lugar' en que me encuentro hoy!"*, *op. cit.*, p. 77.

[18] *"... quien aquí habla no es, en el fondo, 'Schopenhauer como educador', sino su antítesis, 'Nietzsche como educador'" Ecce Homo*, op. cit., p. 78.

[19] *Schopenhauer como educador*, op. cit., p. 53.

[20] Se sabe que Nietzsche leyó fascinado los distintos proyectos de *La muerte de Empédocles* que escribió Hölderlin. Se sabe que intentó escribir él mismo un Empédocles y que, quizá de ese intento, surgió Zaratustra.

[21] *La gaya ciencia,* Caracas, Monte Ávila, 1985, p. 157.

[22] *La gaya ciencia,* op. cit., p. 192.

[23] París, Gallimard, 1984, pp. 32-39.

[24] *La gaya ciencia*, op. cit., p. 193.

[25] *Ídem,* pp. 194-195.

[26] *Ídem,* p. 167.

[27] *La gaya ciencia,* op. cit., p. 173.

[28] *Ecce Homo*, op. cit., p. 92.

[29] *La gaya ciencia,* op. cit. p. 159; *Ecce Homo*, op. cit., p. 91.

[30] *Así habló Zaratustra,* Madrid, Alianza, 1972, pp. 302-303.

[31] *Así habló Zaratustra,* op. cit., p. 304.

[32] *Nietzsche. Vol. I*, París, Gallimard, 1971, p. 247.

[33] *Así habló Zaratustra,* op. cit., p. 324.

[34] *Así habló Zaratustra,* op. cit., p. 323.

[35] *Ecce Homo*, op. cit., pp. 50-51.

[36] *Ecce Homo,* op. cit., p. 51.

[37] *"No se trata de ver para qué nos sirve el pensamiento de Nietzsche, dónde toca, enriquece, estimula los problemas modernos: en realidad su pensamiento sirve sólo para una cosa, para distanciarse de todos nuestros problemas, para hacernos mirar más allá de todos nuestros problemas"* (*Introducción a Nietzsche*, op. cit., p. 214).

[38] *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos, 1988, p. 66.

[39] (Con F. Guattari) *Qu'est-ce que la philosophie?,* París, Minuit, 1991, p. 107.

[40] *Poesía Vertical. II. 1983/1993,* Buenos Aires, Emecé, 1993, p. 12.

6. Formación y nihilismo

(Experiencia y pobreza en una película de Peter Handke y Wim Wenders)

El arte de narrar se aproxima a su fin porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo.

W. Benjamin

Es conocida la tesis de Benjamin sobre la pobreza de la experiencia en el mundo contemporáneo y sobre cómo esa pobreza se relaciona con la crisis de la narración: *"...el arte de la narración está tocando a su fin. Es cada vez más raro encontrar a alguien capaz de narrar (...). Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias"*.[1] La tarea del narrador es *"elaborar las materias primas de la experiencia, de forma sólida y única",*[2] es decir, dar forma a la vida humana en su coherencia, en su dignidad y en su totalidad. Algo de lo que, según parece, estamos privados.

Siguiendo la estela de Benjamin pero sin conservar su tono nostálgico, Agamben escribe: *"Una cierta filosofía de la pobreza puede explicar el actual rechazo de la experiencia por parte de los jóvenes (aunque no sólo de los jóvenes: indios metropolitanos y turistas,* hippies *y padres de familia están mancomunados —mucho más de lo que estarían dispuestos a reconocer— por una idéntica expropiación de la experiencia (...). Por eso, si bien su condición es objetivamente terrible, nunca se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En un momento en que a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia se le quisiera imponer una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única*

experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir —provisionalmente— una defensa legítima".[3]

Lo que voy a hacer a continuación es contar algunos fragmentos de un guión cinematográfico y de una película con la intención de proponer a partir de ahí alguna reflexión que quizá no sea del todo impertinente sobre una de las formas que adquiere el viaje de formación en la época del nihilismo, si es que ese viaje emblemático en relación al que la tradición clásico-romántica pensaba el secreto de la experiencia, del aprendizaje de la vida, del descubrimiento de uno mismo y de la conquista de la expresión aún puede llamarse hoy viaje de formación.

El guión se titula *Falso movimiento* y fue escrito por Peter Handke entre julio y agosto de 1973 en Venecia, sobre el Gran Canal, en una habitación de hotel. Habría que recordar que *Falso movimiento* es una obra previa a la gran tetralogía que se inicia en 1979 con *Lento Regreso*, y forma parte de una serie de obras que tienen como motivo central los avatares, las dificultades y a la postre la imposibilidad de una suerte de viaje constituyente hacia la escritura que es indiscerniblemente un viaje hacia uno mismo, hacia el mundo y hacia la comunicación con los otros entre las que destacan *Carta breve para un largo adiós*, de 1972, y *El momento de la sensación verdadera* de 1975. La película, del mismo título, fué realizada en 1974 por Wim Wenders, con Rüdiger Vogler, Hanna Schygulla, Hans-Werner Blech y una jovencísima Nastassia Kinski, y era la tercera colaboración cinematográfica entre Wenders y Handke, después del cortometraje musical *3 L. Ps. americanos* y de *El miedo del portero ante el penalti*. Por otra parte, y en relación ahora con la filmografía de Wim Wenders, *Falso movimiento* es la película central de ese magnífico tríptico de *road movies* planteados como viajes iniciáticos de errancia e incomunicación, de búsqueda de uno mismo y de anhelo de instantes llenos de sentido, que se inicia en 1974 con *Alicia en las ciudades* y culmina en 1976 con *Al hilo del tiempo*.

Traduciendo a Goethe

Falso movimiento constituye una adaptación libre de una novela que tanto Handke como Wenders habían releído por casualidad simultáneamente y que habían decidido reescribir juntos literaria y cinematográficamente una

vez hubiera transcurrido el tiempo suficiente para haberla olvidado: *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, de Goethe, aparecido en 1795 y considerado enseguida como el prototipo del *Bildungsroman*. Handke y Wenders transladan al personaje de Goethe a la Alemania contemporánea, a esa Alemania mancillada por el nazismo y profundamente transformada por el auge económico de los 60 y los 70 que ellos van a recorrer en sus colores otoñales tratando de pulsar su clima moral y, al mismo tiempo, tratando de ver hasta qué punto todavía puede constituir el medio de un relato. Como su ancestro goetheano, el Wilhelm de *Falso movimiento* padece vitalmente, en su propio vacío, en su propio desánimo y en su propio desconcierto, las incertidumbres de su tiempo: no sabe quién es ni lo que quiere, se sabe inútil y sueña vagamente con un destino artístico, se siente desplazado de sí mismo y de su mundo, no tiene un lugar social ni nada que lo vincule, sufre de incomunicación y de soledad, y va a iniciar un viaje de aprendizaje de la vida y de búsqueda de sí mismo. Pero si la moraleja de la novela de Goethe, como su autor confesó a Eckermann, era que a pesar de todos los errores y de todas las tonterías, el hombre llega finalmente a buen puerto conducido por una especie de impulso superior, Handke y Wenders invierten el planteamiento: aunque impulsado por un deseo artístico embellecido por una cierta ingenuidad adolescente y siempre a punto de desfallecer, Wilhelm no se forma ni llega nunca a ningún sitio, ni siquiera tiene experiencias de las que pueda apropiarse, y su viaje no es otra cosa que una errancia sin sentido al cabo de la cual no aprende realmente nada.

No entraré en demasiados detalles sobre *Bildung* y *nihilismo*, los dos términos en cuya conjunción he situado las páginas que siguen, pero sí que intentaré ofrecer un mínimo contexto en el que hacer inteligible el comentario a *Falso movimiento* y, quizá, ampliar su alcance para hacerlo funcionar como un ejemplo de algo de lo que somos y de lo que nos pasa o, mejor, como un ejemplo del lugar en el que se asienta nuestra imposibilidad de ser algo y de dar sentido a lo que nos pasa.

Sólo apuntaré que el concepto de *Bildung* es quizá el gran concepto del humanismo alemán, un concepto que muestra una elaboración filológica, pedagógica y filosófica enormemente rica y que constituye además la estructura subyacente del *Bildungsroman*, de ese subgénero de la novela que Karl Morgernstern identifica, nombra y define por primera vez en 1820 como el relato de *“la formación del héroe, en su comienzo y en su*

desarrollo, hasta un cierto punto de su realización". La importancia de ese modelo novelístico es tal que, por ejemplo, Lukács le dedica todo un capítulo de su hoy sepultada pero todavía imprescindible *Teoría de la Novela* y Bajtín, autor hoy de moda, todo un libro, ese libro titulado *El* Bildungsroman *y su importancia en la historia del realismo (hacia una tipología histórica de la novela)* cuyo manuscrito, como cuenta el escritor de la película *Smoke*, fue destruido en los bombardeos alemanes de los últimos meses de la invasión de Rusia, y las notas y los materiales preparatorios que Bajtín conservaba fueron utilizados como papel de fumar por el propio Bajtín, empezando por el final, por lo que sólo queda un fragmento compuesto por unas pocas páginas iniciales en el que el género queda caracterizado como el relato de la trayectoria vital del héroe en su proceso de llegar a ser, y en relación a un mundo que va siendo interpretado y dotado de sentido por el protagonista en función de su propia experiencia. Pero dejemos que sea Josep Murgades, el traductor al catalán del *Wilhelm Meister* de Goethe, el que defina el género como *"una novela que tiene como héroe a un joven inexperto, del que el autor, con un tratamiento entre irónico y distanciado, nos describe diferentes estadios del proceso evolutivo que sigue hasta conseguir, si no unos objetivos claramente definidos, sí al menos una maduración plena de su personalidad en consonancia con los imperativos comunitarios de la sociedad"*.

Me gustaría situar el comentario que voy a hacer de *Falso movimiento* en el interior de una historia más larga puesto que quizá pueda recorrerse gran parte de la literatura europea de entresiglos y posteriormente de entreguerras desde la descomposición de los supuestos que estructuraban el *Bildungsroman* clásico. La *Bildung* goetheana está estructurada en torno a dos ideas reguladoras esenciales. La primera es un determinado ideal de personalidad armónico y unitario. La segunda, la posibilidad de un mundo habitable y dotado de sentido. Desde la primera de esas ideas, la formación del individuo puede considerarse como un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades conducido por una suerte de fuerza organizadora que, a través de una sucesión de encuentros y vicisitudes, conduce a la constitución de una personalidad libre integrada en una humanidad realizada. Desde la segunda idea, el mundo es un suelo en el que arraigar y crecer, una totalidad de sentido en la que las existencias individuales pueden habitar y la formación consiste en una

inserción en la continuidad de una tradición y de un lenguaje y en una integración en una comunidad cultural orgánica. Nadie conoce mejor que Goethe la dificultad de la relación entre la construcción individual y el sentido del mundo. Pero nadie afirma con tanta vehemencia la necesidad de enfrentar esa dificultad y la posibilidad de vencerla siquiera de una forma irónica y sinuosa.

La literatura posterior a Goethe testifica la existencia de un desgarramiento insalvable en la idea misma de *Bildung* y quizá no hace otra cosa que expresar una y otra vez ese desgarro. La novela no sólo va a mostrar el abismo entre el yo y el mundo, sino también la imposibilidad del yo y la desaparición del mundo. Los personajes no pueden encontrar el valor y el sentido de su propia existencia, no pueden afirmar que vivan una vida plenamente suya, y sólo pueden sentirse como expatriados de un mundo compuesto por estructuras anónimas e impersonales que les aparece además como completamente incomprensible. En la objetividad del lenguaje se enajena su experiencia, que queda por tanto o bien falsificada o bien incomunicable, y la opción que se presenta a los personajes presenta dos alternativas igualmente mortales: el anquilosamiento en una identidad burguesa y convencional, y por lo tanto falsa, o la errancia sin unidad y sin sentido en los márgenes del mundo y en el vacío existencial.

Peter Handke ha jugado en numerosas ocasiones, sobre todo en sus obras intermedias, aquéllas que están entre los primeros textos experimentales que se dirigen explícitamente a la demolición del lenguaje recibido y su escritura más madura, más “constructiva” y más propia, a poner sus escritos a la sombra del *Bildungsroman*. Como si, manteniendo la centralidad de una constante reflexión de la escritura sobre la escritura, el problema esencial fuera ahora el de la identidad, aunque se trate de una identidad que sólo puede ser penosamente atisbada en la escritura misma. La estrategia narrativa es simple: se trata de tomar un modelo, de parodiar su forma, pero de imprimirle como una cierta torpeza, como una cierta dificultad expresiva, de forma que la cualidad convencional del relato se haga más evidente. Aquí, tomando el *Bildungsroman* como máscara retórica, Handke está utilizando la ironía romántica, pero esto no quiere decir, en un sentido trivial de lo irónico, que se disuelva la seriedad de las cuestiones que están en la base de la escritura. El mensaje se vuelve irónico cuando está trabajado literariamente de una manera reflexiva, es

decir, con el suficiente distanciamiento para que quede clara su cualidad retóricamente construida. Y en eso Handke continúa fiel a la crítica del lenguaje propia del romanticismo, aunque sea una crítica implicada en la escritura misma, sin un procedimiento o un método que pudiera abstraerse conceptualmente.

Por eso *Falso movimiento* es un relato sobre la extrema dificultad del lenguaje cuando pretende liberarse de los clichés, de ese lenguaje oído a diario y que no dice nada, de ese lenguaje de hojalata propio de la era de la comunicación, y cuando pretende librarse también de las formas literarias dadas que, convertidas en método, se convierten también en falsificaciones. Por un lado los personajes de la película hablan siempre con naturalidad, pero con un enorme esfuerzo, casi siempre sin ninguna esperanza de lograr una verdadera comunicación y muchas veces para no decir otra cosa que la dificultad de hablar. Y por otro lado, el relato mismo avanza también con extrema dificultad, evitando las formas que lo convertirían de una manera evidente y trivial, y por tanto falsa, en relato. Y todo eso doblado, en la película, por una reflexión que es quizá consubstancial al cine: la cuestión de la mirada, del ver y del hacer ver. Wenders lo dice con claridad: *"el tema de mi película puede resumirse así: cómo abarcar el mundo con el lenguaje"*.

Podemos encontrar aquí las afinidades entre Wenders y Handke, la insatisfacción con el lenguaje recibido, la crítica constante de los clichés, la búsqueda minuciosa y casi maniática de un lenguaje (literario en un caso, cinematográfico en otro) en el que las cosas puedan aparecer en su pureza. En ambos casos es cuestión de atención, de una atención sin curiosidad, sin tensión, casi pasiva, de una pasividad pasional, pero que expresa, en su extrema dificultad, el enorme esfuerzo que se requiere para que las cosas, incluso las más banales, las más cotidianas, las más simples, no se nos den ya falsificadas por esos esquemas fosilizados de percepción que, justamente por ser convencionales, nos dan una falsa sensación de realidad. El problema que, durante años, orientó el trabajo de Wim Wenders fue el de narrar, con imágenes, la deriva de unos personajes que oscilan, entre aburridos y melancólicos, entre una visión del mundo que se ha vuelto cliché y la irrupción de ciertos acontecimientos que les fuerzan a mirar lo aún no visto. Del mismo modo que la escritura de Handke atiende a lo aún no descrito, a experiencias aún no registradas, a formas aún-inéditas que tiemblan en las grietas de silencio que se abren a veces en el

súbito apartarse de un lenguaje que se ha vuelto hostil e inexpresivo. Los personajes de Wenders saben que las imágenes cliché les han vuelto ciegos, como los personajes de Handke saben que el lenguaje-cliché les ha vuelto mudos.

Retrato de un mudo

Tomemos primero el arranque de la película en varios pedazos y dejemos que sea el propio Wim Wenders el que describa el primero, la localización inicial, la aparición del espacio: *"Creo que en los dos primeros planos de la película he conseguido dejar bien claro eso: alguien de quien se habla y de quien, al mismo tiempo, puede verse algo. El primer plano sobrevuela el Elba hasta que se ve la ciudad de Glückstadt. Entonces el vuelo desciende hasta que se ve la plaza del mercado y la iglesia; por detrás de la iglesia pasa un helicóptero, y entonces la cámara retrocede y nos muestra a quien precisamente acaba de ver el helicóptero, es decir, a Wilhelm que mira desde su ventana. La película comienza por tanto como un relato, como en Goethe, desde arriba y total. Entonces se traslada a una observación subjetiva. Creo que he mostrado esta mezcla en los dos primeros planos: alguien de quien se habla y que al mismo tiempo se presenta".*

Después del espacio, un gesto: el puñetazo con el que Wilhelm rompe el vidrio de la ventana ensangrentándose la mano. Un puñetazo que transmite una sensación de encierro, quizá una necesidad, para el joven aprendiz de escritor, de atravesar, rompiéndolo, lo que falsea la mirada y le separa de la realidad, o acaso como un ansia de aire libre y de espacios abiertos, sin la fijación del punto de vista seguro pero limitado constituido por la ventana del hogar. Porque lo que Wilhelm golpea no es sólo el encierro en un espacio angosto que impide el movimiento y que limita la mirada, sino el encierro de la conciencia en una serie de mecanismos de obediencia que a la vez la constituyen y la determinan porque son a la vez formas de identidad y esquemas de percepción.

Después del puñetazo las primeras palabras. El primer personaje que habla es la madre, descuidadamente, mientras se peina quitándose los rulos. Sus primeras palabras son para alegrarse de la mudez y del malestar de Wilhelm y para expresarle su deseo de que se vaya de casa. Ella

también sabe que esa vida no es vida e informa a Wilhelm que ha decidido vender el negocio familiar. Y, en una sección omitida por Wenders en la película, Wilhelm, sonriendo, muestra un recorte del periódico local en el que hay una fotografía de la plaza del mercado, con Wilhelm entre los transeúntes, y relata el origen de su desasosiego: *“Me he dado cuenta que durante todos estos años no he sido otra cosa que este paseante cualquiera en la foto. La foto, entonces, era todo lo que podía decirse de mí. Tengo que saber más sobre mí mismo. Ya hay momentos donde me hago el efecto de una simple rúbrica en una estadística. Salgo hoy mismo. Sólo me queda hacer la maleta”*.

Y, después de un paseo en bicicleta lento, solitario y melancólico, filmado con una enorme serenidad, las primeras palabras escritas, las que Wilhelm escribe sentado en una cabaña de la playa, en su cuaderno, escribiendo allí el deseo y la dificultad de la palabra: *“No estoy desesperado, solamente estoy ausente, irritado. Desde hace dos días no he conseguido decir una palabra. Tengo la impresión de que mi lengua ha desaparecido de mi boca. Pero toda la noche hablo en sueños, dice mi madre. Me gustaría convertirme en escritor. Pero ¿cómo es posible sin tener ganas de los otros?”*. Como Hofmannsthal en la última escritura de Lord Chandos, Wilhelm ha perdido la lengua y, cuando intenta algo, sólo es capaz de escribir una y otra vez la palabra mar o de hacer una lista de los nombres de los objetos que hay a su alrededor, abandonados como él y sin otro sentido que el de estar ahí, aislados unos de otros, reducidos a una presencia material y a un nombre común, sin unidad orgánica que forme un conjunto, sin historia que los entrelace. Y como el Jacinto de *Los discípulos en Saïs*, de Novalis, siente además esa ausencia y ese desasosiego, ese malestar indefinido, ese malhumor sin causa y sin objeto, que le sitúa de entrada en la posición del *outsider*, del desarraigado, de ese ser que ya no encaja ni en su mundo ni en sí mismo y que, por eso, está predispuesto a cualquier estímulo que le saque de casa puesto que ya la ha perdido o quizá nunca la tuvo.

En la maleta, dos libros. Uno de ellos, *Escenas de la vida de un don nadie*, de Eichendorff, como si después de la referencia un tanto grandilocuente al *Meister* de Goethe que le sirve explícitamente de modelo, Handke quisiera proponer un pequeño desplazamiento: el que va del relato de la formación de un “alguien” que en definitiva no es otra cosa que la identidad social que se determina por un matrimonio de

oportunidad y por una profesión útil, eso que está contenido en la expresión burguesa de "llegar a ser alguien" en el estrecho sentido de ascenso social y que tan certeramente denunció Novalis en su célebre frase sobre la novela de Goethe cuya trama caracterizaba como *"el triunfo de la naturaleza económica"* y *"el peregrinaje hacia un título de nobleza"*, al relato de la formación o de la no-formación de un "don nadie", mucho más próximo al *Anton Reiser* de K. P. Moritz, de 1785, sintomáticamente bastante más leido ahora que el *Meister* goetheano, en el que se relata una formación que no es un ascenso presidido por la esperanza sino una caída presidida por el miedo, la imposible adaptación a un contexto social que, como sistema de necesidades, no permite la integración sin escisión y sin renuncia, sin represión en suma de la propia naturaleza. El libro de Eichendorff presenta a un trotamundos romántico, muy alabado por cierto por Thomas Mann en *Consideraciones de un apolítico*, que es el ancestro de ese personaje libre, ocioso y perpetuamente fugitivo que se opone a cualquier constricción social, que es incapaz de cualquier integración social, útil o productiva, que elude cualquier atadura y cualquier compromiso, y que se entrega alegremente al fluir de la existencia manteniendo una constante disponibilidad, una constante apertura frente a lo que le sale al encuentro. El segundo libro que Wilhelm carga en su mochila es *La educación sentimental* de Flaubert, esa novela de ausencia, ese libro sobre nada, de argumento vacío, que Kafka admiraba quizá porque en ella puede encontrarse también, como en su obra, la futilidad de una existencia sin sentido que fluye melancólicamente hacia la nada al hilo de acontecimientos menores, intranscendentes y a menudo ridículos.

Desnudez de una despedida

Poco después, en una rápida parada del taxi que les conduce a la estación, Handke describe el primer adiós a una muchacha asomada a una ventana, un adiós doblado de un deseo: *"Janine, me voy, me voy al sur (...). Me gustaría enamorarme de alguien"*, como si esa Janine que parece un trasunto de la Marianne del *Meister* goetheano, de la mujer que Wilhelm abandona tras un desengaño abandonando al mismo tiempo su destino previsto y prescrito, tuviera que ser también abandonada, pero ahora con esa sequedad propia del mejor Handke, sin palabras y sin razones, sin

sentimentalismos, simplemente porque una vez se ha tomado la decisión de marcharse ya se siente lejana, para conquistar un amor propio y personal, encontrado al albur del viaje.

Y enseguida, en la estación, el discurso de despedida de la madre con esas primeras palabras realmente magníficas en su desnudez, en su indigencia, en su desamparo y, por qué no, en su irónica ternura: *“No puedo darte lecciones para el camino, puesto que yo misma no he aprendido nada. Todo lo más podría decirte: come caliente una vez al día, o también: lávate los dientes”*. Y a continuación de esas palabras desoladas, unos consejos formulados de un modo un poco más grandilocuente que no son sino la antítesis de la moralina contenida en el patrón narrativo goetheano. Lo único que hace la señora Meister, con una cierta solemnidad no exenta de ironía (quizá por eso la versión cinematográfica elude esta despedida y hace que sea la voz en *off* de Wilhelm el que la cuente, mientras su madre vuelve al coche), es prevenir a su hijo contra la determinación, contra la aceptación resignada de los propios límites, contra el establecimiento de vínculos que pudieran constituir ataduras inhabitables, y contra esa forma de integración social burguesa que es la profesión útil, es decir, contra la moralina de la resignación y del conformismo que subyace al *Meister* goetheano. Dice la madre: *“Pero hay una cosa que debes aprender: que no debes dejarte atar a nada. Si no te convertirás en extranjero para ti mismo y los otros permanecerán también solamente como una cosa indefinible (...). Y no te dejes intimidar si alguien te dice que no eres útil a nadie y te hace observar la seriedad del trabajo del médico o del artesano: sabes, todas las personas con actividades bien precisas me recuerdan a caracoles que se secan en la hierba segada demasiado corta. Sé activo pero no te fijes fronteras”*.

La dificultad de hablar y la dificultad de ver

Y el viaje comienza. Vista aérea del tren saliendo de la ciudad y enseguida un *travelling* magnífico sobre el campo y la estación. Y la superposición de los raíles y de las líneas del libro que Wilhelm empieza a leer: el viaje, la escritura y el cine, el *travelling* como metáfora de la escritura, el rail invisible que porta la cámara y las rayas invisibles de la escritura sobre las

que marchan las letras como soportes de un viaje sin retorno. Wim Wenders escribirá años más tarde: *"el tren y el cine, el uno hace viajar el cuerpo, el otro el espíritu, pero sobre todo ambos hacen viajar los ojos… Un viaje en tren es pues una película, un* travelling *efímero que ha pasado ante los ojos de un solo espectador y del que se ha perdido el negativo… Las películas hermosas y los viajes hermosos en tren abren los ojos y el corazón y crean aventuras en el espacio y en el tiempo. Los dos son grandes educadores, quizá sea por eso que los dos son especies en peligro de desaparición"*.

Enseguida los primeros encuentros, propiciados por el azar, que dan a los personajes de la película esa estructura casi coral de viajero-con-compañeros-de-viaje tan novelesca y, a la vez, tan cinematográfica: un grupo que se hace, viaja unido durante un tiempo y, al final, se deshace. Primero un viejo músico que sangra de la nariz y que se revelará después, cuando cuente su historia, como un ex-nazi asesino de un judío, y una misteriosa adolescente que le acompaña haciendo juegos malabares. Ambos trasuntos de Laertes y de Mignon, personajes de la novela de Goethe. Después Teresa, una actriz que Wilhelm ve por primera vez en otro tren, mientras ambos marchan a la misma velocidad, en una de esas escenas soberbiamente montadas en la que un tren en marcha se ve desde otro tren en marcha y una mirada en *travelling* se encuentra con otra mirada que se mueve también en un *travelling* ferroviario y cinematográfico, ambos provisionalmente paralelos.

Una vez montado el grupo, el tema explícito del relato es el de la así llamada literatura comprometida o, en los términos de la película, qué significa escribir políticamente. Pero en el fondo late el problema de qué es aún, hoy en día, contar, cuando la así llamada Realidad produce una extraña sensación de irrealidad, la así llamada Historia parece extrañamente falsa y además está llena de cadáveres y de culpas sin expiar, la así llamada Comunidad Política es seguramente una impostura, el así llamado Paisaje ahoga la mirada y el así llamado Yo no es sino una identidad espúrea que, tras su aparente solidez y seguridad, no puede quebrar el miedo. Por eso Wilhelm percibe a los realistas como seres *"que se han convertido en sonámbulos a fuerza de realidades"*; por eso se sabe sin memoria y confiesa al viejo ex-nazi que no tiene sentido del pasado; por eso es incapaz de leer el periódico y desearía el fin de lo político como

condición de una vida digna de los hombres; por eso se sabe sin sentido de la observación y dice que no sabe ver.

Siempre la dificultad de hablar. Wilhelm sólo es capaz de reír cuando está a solas y únicamente con una especie de risa que le nace en el interior de la boca; dice, hablando solo, que lo importante para él, lo que realmente necesita, no es tanto escribir como querer escribir; siente la imposibilidad de hablar de manera política porque siente que las palabras disponibles no tienen nada que ver con él; la única historia que cuenta a sus compañeros es sobre la futilidad de las palabras: *"Finalmente fue capaz de decirle que la amaba. En el instante en que dijo te amo, ella tomó por casualidad un mondadientes y a partir de ese instante él se puso a odiarla para toda la vida"*; todo lo que quiere decirle a Teresa deviene sin objeto y sin consistencia, arrastrándose dentro de él desganadamente, como si él no lo pensase. A lo largo de toda la película es el malestar del lenguaje el que no le deja escribir de política y el que no le deja hablar de amor, el que no le deja, en definitiva, encontrarse con los otros, esa condición que, al principio de la película, parecía esencial para convertirse en escritor.

Siempre también la dificultad de ver. Una escena-clave de la película es una suerte de paseo filosófico que los cuatro protagonistas realizan con Bernhard Landau por una carretera llena de curvas, en medio de los viñedos que dominan el valle del Rin, hablando de lo real y lo imaginario, del arte, de la historia, de la mirada o de los sentimientos. Durante todo el paseo suenan a lo lejos los disparos de fusil de los cazadores como si una amenaza sorda atormentase el paisaje falsamente sereno y falsamente hermoso de esa mañana de otoño. Wenders, orgulloso de esa escena, insistió en el carácter oprimente del paisaje, en el modo como transmite un sentimiento agobiante y como de violencia latente: *"Los paisajes de Falso movimiento tienen la posibilidad de ser bellos, pero sólo la posibilidad, a causa de la brutalidad de la historia (...). Estos paisajes ya no elevan el espíritu, como los de Goethe. En ellos uno no se siente libre ni ligero"*.

Pero Wilhelm ha empezado a reconocer su propia mirada y el modo como esa mirada puede, quizá, convertirse en lenguaje. *"No tengo lo que se llama el don de la observación, pero, eso es al menos lo que imagino, soy capaz de una especie de mirada erótica. De repente algo que siempre he omitido me golpea. Entonces, no solamente lo veo sino que me pongo a experimentarlo como un sentimiento. Eso es lo que entiendo por mirada*

erótica. Lo que veo no es ya solamente un objeto de observación sino una parte intensa de mí mismo. Es lo que antes se llamaba 'la contemplación de los seres', creo. Un detalle se convierte en el signo de todo. Entonces no escribo algo que simplemente he observado, como hace la mayoría de la gente, sino algo de vivido". En primer lugar la mirada erótica, la que da lo vivido. En segundo lugar, el arte de cerrar los ojos para que aparezca la imagen que permanece oculta cuando se mira con los ojos abiertos: *"A veces miraba fijamente, justo delante de mí, sin mirar nada a propósito. Después cerraba los ojos y sólo en la imagen que resultaba podía ver lo que había tenido delante de los ojos. Incluso cuando escribo cierro los ojos y veo entonces muy claramente las cosas que no quería percibir con los ojos abiertos"*. Y, por último, el distanciamiento del recuerdo: *"Cuando esté solo, le dice Wilhelm a Teresa, podré acordarme de nuevo y sobre todo de ti y cuando pueda acordarme de nuevo me sentiré bien y tendré otra vez ganas de escribir. La escritura será por fin evidente como el desenrollarse del recuerdo"*.

El final de la película, tras la disolución del grupo, es un último plano que muestra a Wilhelm contemplando el paisaje desde la más alta montaña de los Alpes bávaros, el Zugspitze. Pero Wilhelm parece saber ya que es ahí donde Leni Riefenstahl, la cineasta oficial del nazismo, ha situado sus películas de montaña y parece ser extrañamente consciente, como dice un personaje de Alain Tanner, que *"nuestras montañas no son portadoras de ninguna verdad, de ninguna virtud"*. Su viaje ha terminado, ha atravesado ya Alemania de norte a sur, hasta la frontera con Austria, pero no ha sido un viaje ascendente puesto que arriba, en la montaña, también es imposible mirar y escribir. Aún está habitado por el mismo tedio, el mismo desasosiego y el mismo desconcierto que tenía al salir. Sólo ha sido capaz de actos fallidos: su ternura ha sido una equivocación, sus amenazas al viejo ex-nazi no se han cumplido, sus riesgos han sido inútiles, sus impulsos de escribir han quedado siempre interrumpidos, nada más que gestos en el vacío, actos fallidos, falsos movimientos. Sus últimas palabras en la película son de duda y de frustración: *"Esperaba un acontecimiento como quien espera un milagro… ¿Por qué he huido, por qué he dejado a los otros? Tenía la impresión de haber errado alguna cosa, y de errar alguna cosa en cada gesto nuevo"*. Pero en el guión de Handke no había palabras en la cima del Zugspitze, solamente la nieve blanca y el cielo gris, como una página en blanco o como una pantalla

vacía, y el ruido de la tempestad, y abriéndose paso en ese ruido, imponiéndose poco a poco, el sonido de las teclas de una máquina de escribir.

La imposibilidad del relato

En el viaje de formación, parecen decirnos Wenders y Handke, la búsqueda de los otros y del yo es inseparable de la escritura, no tiene lugar sino en el espacio de la escritura, pero la escritura es inseparable de la imposibilidad de la escritura y del viaje que conduce a la (imposible) escritura. Quizá toda la película pudiera contemplarse como el relato del fracaso del relato, de la imposibilidad de apresar los acontecimientos en una trama, de la ausencia de cualquier intriga en la que pudiéramos reconocernos. Y es ahí donde la obra escapa a cualquier optimismo educativo, a cualquier idea de progreso, a cualquier historia en la que el personaje pueda tramar demasiado fácilmente su propio destino. Pero si *Falso movimiento* muestra constantemente la resistencia a que el viaje de formación resulte falso porque atraviese un mundo falseado y porque constituya una identidad espúrea, si nos pone en guardia una y otra vez contra las convenciones de los relatos demasiado seguros, demasiado tramados, demasiado consistentes en los que podríamos buscar un sentido falso a lo que hemos llegado a ser, también es verdad que trata de evitar tanto la sátira como el hacer hincapié, dramáticamente, en la impenetrabilidad del mundo y en el extravío del sujeto. *Falso movimiento* no es un texto que se limite a la crítica humorística de las formas convencionales de pensar la formación y tampoco es un texto que enfatice solemnemente el carácter trágico de la imposibilidad de la formación. Tanto el sentido del humor como la solemnidad impostada son extraños a Wenders y a Handke. Como también la locuacidad vacía propia del mundo de la comunicación y de las opiniones. Su relato es sobrio, serio, lleno de silencios helados, entrecortado, extremadamente lacónico y dicho en voz baja. Su dificultad expresiva es menos incapacidad que reticencia.

En la era de la sospecha, tanto Handke como Wenders saben muy bien que cualquier historia es una impostura, un orden que se impone, falseándolo, al desorden verdadero. La pretensión de ordenar lo que somos en una historia es escandalosa. En *Falso movimiento* predomina el

descentramiento, esa pérdida del hogar, del lugar propio y del yo que se encuentra en la mejor literatura moderna y en el mejor cine. Predomina también lo fragmentario, la ausencia de intriga. Pero durante el recorrido todo se mantiene como en suspenso, en una especie de escritura nómada que trata de realizar en la deriva un imposible. Por eso el relato transcurre moviéndose siempre en un filo de navaja que es a la vez una línea de fuga, el raíl de un *travelling* o la raya de un cuaderno de notas, como dice Wim Wenders a propósito de su película: *"siempre sobre el punto de equilibrio entre lo falso y lo justo"*.

Historias imposibles

Hay un famoso texto de Wenders que no puedo resistir a transcribir con cierta amplitud. Trata sobre la relación entre las imágenes y el relato en el cine. Pero podría leerse también como un texto sobre la relación entre las experiencias o los acontecimientos que constituyen una vida y el relato o la trama que les da un sentido. Podría ser un texto sobre experiencia y sentido. O también sobre la relación entre experiencia y formación si pensamos que la experiencia es lo que nos pasa (algo así como la serie de acontecimientos que pasan en nuestra vida) y la formación el modo o los modos de constituirse y reconstituirse de nuestra subjetividad, es decir, de nuestra manera de relatarnos a lo nosotros mismos y de relacionarnos con lo que nos pasa. El texto dice así:

"En la relación entre la historia y la imagen, la historia, para mí, se parece a un vampiro que intenta chupar la sangre de la imagen. Las imágenes son muy sensibles, como los caracoles, que se retractan cuando se les toca los cuernos. No quieren trabajar, no quieren llevar nada ni transportar nada: ni mensaje, ni significación, ni propósito, ni moral. Pero eso es precisamente lo que quieren las historias.

"Hasta ahora, todo parece hablar contra las historias, como si fuesen el enemigo. Pero las historias son también algo muy excitante, tienen mucha fuerza, mucho significado para la gente. Como si diesen a los hombres algo que desean ardientemente, más que el placer, la fascinación o la distracción. Lo que le interesa a la gente, en primer lugar, es ver establecerse un contexto. Las historias les dan el sentimiento de que hay un sentido, de que un orden y una cronología se esconden en última

instancia detrás de la increíble confusión de los fenómenos que les rodean. Los hombres desean ese orden más que cualquier otra cosa, casi diría que la representación del orden o de la historia está en relación con la representación de Dios. Las historias son un sustituto de Dios. O al revés.

”Personalmente (y es por eso por lo que tengo problemas con las historias), creo más bien en el caos, en la complejidad inexplicable de los fenómenos que me rodean. En el fondo, pienso que las situaciones singulares no están ligadas entre sí y que las experiencias de mi vida no se componen más que de situaciones aisladas; nunca he encontrado una historia con un principio y un final. Debo confesar que en mi vida nunca he vivido una sola historia. En verdad, creo que las historias mienten o, más bien, que son historias de mentiras. Pero son muy importantes como formas de supervivencia (…). Creando contextos, la historias hacen la vida soportable y ayudan contra el miedo(…).

”…lo único que quisiera decir sobre las historias es que son una paradoja imposible. Rechazo completamente las historias pues no hacen más que presentar mentiras, nada más que mentiras, y la mayor mentira consiste en que crean un contexto donde no lo hay. Pero, por otra parte, tenemos tal necesidad de todas esas mentiras que es completamente absurdo ir a la contra y componer una serie de imágenes sin mentira, sin las mentiras de una historia. Las historias son imposibles, pero sin historias nos sería imposible vivir”.[4]

Falso movimiento es, justamente, esa paradoja. No hay sentido, los acontecimientos aislados no producen ni reproducen sentido, no tienen sentido. Pero, al mismo tiempo, necesitamos crear sentido, o buscarlo. No nos conformamos con la ausencia de sentido y, al mismo tiempo, tampoco nos conformamos con los sentidos falsificados que se nos ofrecen o que, en ocasiones, quizá por debilidad, quizá por pereza, quizá por cansancio, nos sentimos capaces de producir. El único sentido es la crítica permanente del sentido y el encarnizamiento en la búsqueda del sentido. El juego con el sinsentido.

[1] W. Benjamin, "El narrador" en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus, 1991, p. 112.
[2] *Op. cit.*, p. 134.
[3] G. Agamben, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2001, p. 12.
[4] W. Wenders, "Histoires impossibles" en *La logique des images*, París, L'Arche, 1990, pp. 88-89.

7. Lectura y metamorfosis

(La transformación del lector en un poema de Rilke)

El poema se titula *Der Leser*: "El lector" y dice así:

> ¿Quién le conoce, a éste que bajó
> su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,
> a quien sólo el veloz pasar páginas plenas
> a veces interrumpe con violencia?
>
> Ni siquiera su madre estaría segura
> de si *él* es el que allí lee algo, empapado
> de su sombra. Y nosotros, que teníamos horas,
> ¿qué sabemos de cuánto se le desvaneció
>
> hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?
> cargando sobre sí lo que, abajo, en el libro,
> sucedía, y con ojos dadivosos, que en vez
> de tomar, se topaban a un mundo pleno y listo:
>
> como niños callados que jugaban a solas
> y, de pronto, vivencian lo existente;
> mas sus rasgos, que estaban ordenados,
> quedaron alterados para siempre.[1]

Poesía y verdad

"El lector" pertenece a *Der Neuen Gedichte Anderer Teil (La otra parte de los Nuevos Poemas)*, un libro que fue terminado en 1908, casi al final de la experiencia parisina de Rilke, y que está dedicado al escultor Rodin de quien el poeta había sido secretario personal hasta mediados de 1906. El libro continúa otro anterior titulado *Nuevos Poemas* y escrito también en París entre 1902 y 1907. Esos dos poemarios, junto con *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, constituyen la segunda etapa de la obra rilkeana, la

del "poema cosa", después de la orientación postromántica que preside *El libro de horas* y también, en gran parte, *El libro de las Imágenes* y antes de la culminación del itinerario poético de Rilke en las *Elegías de Duino* y los *Sonetos a Orfeo*.

Los títulos de los poemas recuerdan el catálogo de una exposición. Además, varios de ellos toman como pre-texto obras de artistas plásticos ("El lector" tiene como punto de partida un cuadro de Manet titulado "La lectura"). No en vano Rilke estaba entonces poniendo sus propias tentativas poéticas bajo el signo de Rodin, de Van Gogh y, sobre todo, de Cézanne, cuya antológica en el Salón de Otoño de 1907 había visitado asidua y emocionadamente.[2]

Rodin, Van Gogh y Cézanne, como también Baudelaire, contribuyeron a que Rilke abandonase los postulados estéticos postrománticos que atravesaban su obra anterior (sobre todo el subjetivismo, el sentimentalismo y el abandono a la inspiración) e iniciara una etapa poética marcada por la observación rigurosa, la despersonalización ante el objeto contemplado y la disciplina formal. El poema ya no será el resultado de un momento de inspiración entendido como un suceso psíquico en la intimidad del poeta. La lectura no será el revivir por parte del lector la experiencia psicológica singular del poeta. El poema debe ser algo indiferente y pasivo, como una cosa de la naturaleza, reposando en sí mismo y manteniéndose impermeable a cualquier proyección subjetiva. La lectura debe ser contemplación en la distancia de aquello que el poema lleva hacia la verdad de su ser.

Rodin regaló a Rilke *"la realidad tal como es, sin la falsificación sentimental del sujeto"*.[3] Baudelaire le entregó la convicción de que la mirada artística no puede elegir ni desdeñar su objeto, de que tiene que atreverse a ver *"también en lo horrible y aparentemente sólo repugnante la cualidad de ser, lo "válido", junto a todo lo demás que es"*.[4] Cézanne le dio la idea de *réalisation* que Rilke entiende como el logro poético de *"lo convincente, el "hacerse cosa", la realidad que, gracias a su propia vivencia del objeto, llega hasta la indestructibilidad"*.[5] Y Rilke también recibió de Cézanne esa percepción de la paciencia y de la humildad perruna del artista ante la realidad concreta pero siempre incomprensible que le llama, le golpea, le hace padecer hambre y le aparta finalmente de su lado, haciéndole incluso olvidar los raros instantes en que le ha

permitido permanecer *“no expulsado, ni tampoco aceptado”* junto a ella. [6]

Marcado por esta nueva objetividad que no renuncia a un cierto subjetivismo experiencial y a la inclusión de indudables dimensiones simbólicas,[7] lo que Rilke intenta en los dos libros de *Nuevos Poemas* es el acercamiento lento a la “realidad” de lo contemplado y la elaboración poética de su veracidad esencial de modo que no esté falsificada ni por la emoción ni por el juicio subjetivo del poeta. Sobre el vaciado de la emoción y del juicio Rilke es muy explícito: se trata de romper con *“esto se juzga en lugar de decirlo”* y con *“amo esta rosa en lugar de decir: hela aquí”;*[8] el artista confunde su acción cuando *“ordena, o hace intervenir de una u otra manera su superioridad humana, su ingenio, su destreza abogacil, su agilidad mental”;*[9] lo que hay que intentar es la visión exacta sin el obstáculo de la proyección subjetiva, la cosa misma en su propio ser y en su propia verdad y no lo que ella sugiere o inspira: *“el vencimiento de sí hacia una nueva beatitud”*.[10]

Aquí el poeta no se entromete: no juzga, no valora, no muestra ninguna emoción hacia lo que describe, intenta mantener una objetividad disciplinada y mantener a su “motivo” a distancia, como conservándolo incontaminado de cualquier proyección que pudiera falsificarlo. Lo real queda así transfigurado y esencializado, convertido en “cosa de arte” (*Kunstding* es la palabra inventada por Rilke), y por eso ya más verdadero y más real incluso que lo que pudo servirle como modelo.

La formación del poeta

Der Neuen Gedichte Anderer Teil constituye la formulación de una poética y, a la vez, el relato del itinerario de formación de un poeta. El libro se abre con una invocación a Apolo como dios del arte y de la música, continúa con una serie de estampas bíblicas y mitológicas, y pasa después a una serie mucho más plástica y descriptiva de “poemas cosa”. “El lector” está situado casi al final del libro, formando parte de una serie de figuras que encarnan distintos aspectos del poetizar y que culmina en el último poema del libro, una apoteosis del artista bajo la figura de Buda (“Buda en la gloria”).[11]

El poema que inicia el libro se titula “Torso arcaico de Apolo” y está inspirado en una escultura griega del período clásico temprano expuesta en el museo del Louvre. El poema dice así:

> Nunca hemos conocido su inaudita cabeza,
> en donde maduraban los globos de los ojos.
> Mas su torso arde aún, igual que un candelabro
> en el que su mirar, aunque esté reducido,
>
> se mantiene y reluce. Si no, la proa del pecho
> no podría deslumbrarte, ni en el álabe suave
> de las caderas una sonrisa podría ir
> al centro que tenía poder de procreación.
>
> Si no, estaría esta piedra desfigurada y corta
> bajo el umbral translúcido de los hombros, y no
> centellearía como las pieles de las fieras;
>
> tampoco irrumpiría, desde todos sus bordes,
> como una estrella: porque no hay aquí ni un lugar
> que no te pueda ver. Debes cambiar tu vida.[12]

Si leemos “Torso arcaico de Apolo” desde el punto de vista de la lectura, desde la relación que el lector-espectador establece con la obra, se destacan algunos aspectos que pueden iluminar la interpretación de “El lector”. Lo primero que sorprende en este poema es justamente su atención a lo que no está en la escultura: a su cabeza, a sus ojos y a su sexo. El espectador atiende justamente a lo que falta en la obra pero a lo que la obra esencialmente apunta. La cabeza, que no está, es *“inaudita”*, contiene lo que nadie ha oído aún. Los ojos, de cuya interpelación al espectador se derivará el mensaje final de la obra, tampoco están en el torso fragmentado, pero su mirar ausente *“se mantiene y reluce”*. La piedra no aparece ante el espectador *“desfigurada y corta”* sino plenamente formada y entera, como si la unidad de su sentido estuviera justamente en la relación entre lo presente y lo ausente, entre lo que muestra y aquello a lo que señala. En la figura contemplada todo *“arde”, “reluce”, “deslumbra”, “centellea”*, como si la obra emitiera luz en lugar de recibirla. Lo que cuenta de la obra, lo que ilumina, es lo que irrumpe *“desde todos sus bordes”*, precisamente desde el lugar limítrofe entre lo que está y lo que no está. Y desde ahí, desde ese lugar intermedio, es desde donde la obra mira y habla, desde donde ofrece su sentido. Todo el torso se convierte en el último verso en un inmenso ojo que coloca al espectador en su ámbito y

le interpela dirigiéndose a él con un mensaje de transformación existencial: *"debes cambiar tu vida"*.

El poema contiene tres elementos que podrían ser significativos para una imagen de la experiencia de la lectura. En primer lugar, la relación entre lo presente en el texto y lo ausente, entre lo dicho y lo no dicho, entre lo escrito y un más allá de la escritura: la lectura se situaría justamente en el modo como lo presente señala lo ausente, lo dicho apunta hacia lo no dicho, y el sentido se sitúa más allá de lo escrito. En segundo lugar, una inversión de la relación entre el lector y el texto: no es el lector el que da razón del texto, el que lo interroga, lo interpreta y lo comprende, el que ilumina el texto o el que se apropia de él, sino que es el texto el que lee al lector, le interroga y le coloca bajo su influjo. Por último, el texto como origen de una interpelación: la lectura sería un dejarse decir algo por el texto, algo que uno no sabe ni espera, algo que compromete al lector y le pone en cuestión, algo que afecta a la totalidad de su vida en tanto que le llama a un ir más allá de sí mismo, a devenir otro.

Quizá sea posible poner esos tres elementos en relación con la ontología hermenéutica heideggeriana, deudora en muchos aspectos de la herencia de Rilke.[13] La relación entre lo presente y lo ausente en la contemplación de la escultura griega podría relacionarse con la idea de la obra de arte como un diálogo permanente entre lo des-ocultado y lo oculto o entre lo abierto y lo cerrado, un diálogo en el que es lo oculto y lo cerrado aquello de lo que procede toda des-ocultación y toda apertura. Desde ese punto de vista la lectura es un diálogo entre lo dicho y lo no dicho del texto, entre lo que la palabra entrega y lo que retiene, pero siendo lo no dicho el lugar esencial desde el que resuena el sentido. Leer es, dice Heidegger: *"recogerse en la recolección de lo que permanece no dicho en lo que se dice"*.[14] Por otra parte, la inversión de la relación entre la obra y el espectador podría conectarse con la idea heideggeriana de que es el lector el que pertenece a la obra y no la obra al lector, puesto que es la obra la que tiene un carácter fundante de la relación entre ambos, la que abre el ser al que el lector y la obra co-pertenecen. Por último, la imagen de la obra que interpela al espectador no es ajena a la idea heideggeriana de la experiencia de la lectura como algo que pone al lector en cuestión, le saca de sí y eventualmente le transforma. En Heidegger la palabra que nombra a la obra es siempre respuesta al llamado primero de la obra. La obra es un dirigirse-a-nosotros al que hay que prestar atención y del que se

deriva su verdadero sentido. Por eso leer (y comentar) un texto es, fundamentalmente, escuchar la interpelación que nos dirige y hacerse responsables de ella.

Si consideramos el poema en el que culmina el libro, esa apoteosis del poeta titulada "Buda en la gloria",[15] observaremos que la imagen ha cambiado completamente. El personaje al que se saluda y glorifica en este poema ha logrado el reposo en sí mismo y la justa distancia respecto a lo existente. Y, al mismo tiempo, justamente por esa distancia y por ese reposo, por ser ya una pura presencia que no juzga ni valora, que ha eliminado toda proyección emocional y toda relación de codicia, su ser contiene el infinito. Si abstraemos del poema el carácter glorioso y cósmico del poeta, su actitud quizá no esté muy alejada de esa receptividad desprovista de toda voluntad de dominación que Heidegger llama Serenidad.

Y acaso "El lector" contenga de una forma condensada el itinerario que va desde aquél que se ofrece a ese mandamiento de la piedra que le exige transformar su vida hasta aquél que *"centro de todo centro"* se ha hecho capaz de una relación justa y serena con el ser en su pureza, desde el que *"bajó su rostro"* para enfrentar la obra y dejarse transformar por ella hasta el que alzó la vista y vivenció la plenitud de *"lo existente"* con la mirada limpia e inocente de un niño.

La figura del lector

El cuadro que sirvió como punto de partida para "El lector" era primero un retrato de Suzanne Leenhoff, esposa de Manet, pintado en 1868, al que varios años después el pintor añadió la figura del lector en la esquina superior derecha utilizando como modelo a Léon Koëlla, el hijo ilegítimo de Madame Manet al que ésta hizo pasar por su hermano menor hasta su boda con el pintor, cuando el niño tenía once años, y que después casi todos tomarían como hijo del matrimonio.

Lo primero que sorprende es la fuerza del contraste entre las dos partes del cuadro. El retrato de Suzanne la presenta completamente vestida de blanco, transparentando los brazos detrás de las mangas y el busto detrás de un pañuelo que cubre el escote, y sentada en un sofá también blanco tratado de manera prácticamente indistinguible del vestido excepto por la

dirección de las líneas de sombras. El fondo del cuadro es una cortina del mismo color blanco que va virando a un verde transparente tal como se acerca a la ventana entreabierta que hay a su derecha y tras la que se adivina un jardín. Además de un cinturón y un collar de dos vueltas, sólo destacan del blanco dominante los rosas pálidos y los ocres de las manos y del rostro dulce, redondeado y tranquilo. La luz que entra por la ventana apenas hace sombras. Esta parte del cuadro, algo más de las cinco sextas partes de su superficie, transpira serenidad, una cierta elegancia afectada y ese sentimiento de calma y de bien vivir propio de los interiores burgueses.

Toda esa tranquilidad está violentamente turbada por la presencia enigmática de la figura del lector, de pie y de perfil, asomando sólo la cabeza y los dos brazos desde fuera de la tela. De un fondo negro manchado con algún marrón se destaca una línea formada de arriba a abajo por tres puntos: el rostro del lector, el libro abierto en su mano derecha y su mano izquierda apoyada sobre el respaldo del sofá. La línea que enlaza esos tres elementos está acentuada por el brazo izquierdo extendido y coloreado de verdes oliváceos y negros. El rostro del lector, casi expresionista, está pintado con trazos violentos y con fuertes contrastes entre la luz y la sombra. Su pelo negro se confunde en su parte no iluminada con el negro del fondo. Una de sus manos, apenas una mancha desfigurada de marrones y negros, sostiene un libro de un blanco ensuciado con tonos verde-oliváceos y fuertemente contrastado con sombras de un verde negruzco. Aunque hay una cierta correspondencia cromática entre el rostro y la mano del sofá, los dos extremos de la línea, esa continuidad está rota por el colorido más luminoso del libro y por la íntima agitación que parece conmoverlo.

El contraste entre los dos retratos es tan acentuado (no sólo en el colorido, sino también en la focalización y en el trazo) que casi podría decirse que son dos cuadros completamente distintos. Si el retrato de Madame Manet tiene algo de la luz y de la alegría impresionista, la figura del lector está mucho más próxima a Cézanne en aquellos de sus retratos más oscuros y más planos. No hay ninguna comunicación entre las figuras, ni entre la luz que las ilumina ni entre los espacios que ocupan. Si el retrato de Madame Manet parece irradiar hacia afuera, el lector es más bien una figura que condensa la luz hacia adentro convirtiéndose tras él en un agujero negro. Suzanne mira al espectador completamente ajena a la

presencia que hay a su espalda, mientras que Léon está totalmente ensimismado en la lectura. Sólo la mano del lector apoyada sobre el sofá parece querer invadir el espacio de su madre. Pero es el lector el que atrae inmediatamente la mirada y su mano recortada entre el negro y el blanco, adelantándose hacia la luz, hace que su presencia inquietante invada, interrumpiéndola, la tranquilidad del resto de la tela.

Lectura y metamorfosis

El poema empieza interrogando. El poeta no sabe quién es el lector y por eso pregunta. Pero el poeta no pregunta si hay alguien aquí, alguna persona concreta, que sepa lo que él ignora (el poema no tiene un destinatario interior al texto y la voz del poeta no se dirige a otras voces que pudieran entrar en diálogo con él para darle la información que él no tiene), sino que su pregunta afirma más bien que nadie podría conocerlo, que el lector en tanto que lector es esencialmente desconocido. *"¿Quién le conoce…?"* significa aquí que no se le puede conocer, que nadie puede saber quién es. Incluso si su madre le mirara, ella tampoco estaría segura de si es él o no, ni siquiera su madre sabría quién es. La pregunta *"¿quién le conoce…?"* señala entonces al lector como desconocido: el lector es anónimo y no tiene nombre; el lector no es nadie o, lo que es lo mismo, es uno cualquiera. La lectura, por tanto, no es una experiencia personal o, dicho de otro modo, la lectura es una experiencia en la que lo personal queda abandonado como condición de la experiencia misma. Nada puede identificar al lector, nada puede indicarnos quién es. La pregunta *"¿quién le conoce…?"* no tiene respuesta, es una pregunta que no pretende señalar, y de algún modo anticipar, una respuesta posible, sino que está ahí para no tener respuesta, para determinar el lugar vacío de una respuesta inexistente.

> ¿Quién le conoce, a éste que bajó
> su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,

El lector desconocido es un *"éste"*: alguien que sólo puede ser señalado con un mostrativo. Aunque anónimo tenemos su presencia puesto que lo que el poema hace es justamente hacerlo presente y señalar hacia el lugar

que ocupa: helo aquí, aquí está, éste que se señala es el lector, aquél que nadie sabe quién es, aquél a quien nadie conoce. Hacer presente al lector no es hacerlo conocido sino desconocido, no es comprenderlo sino volverlo incomprensible, permitir en suma que su presencia guarde un misterio inalcanzable. Lo que el poema da no es el conocimiento del lector, la comprensión del lector o la identificación del lector, sino su presencia desconocida e incomprensible, enigmática, inidentificable e inalcanzable. El lector está aquí, como dice Handke a propósito de los paisajes de Cézanne, como un "éste", *"brillando en su inaccesibilidad"*.[16]

El lector es anónimo e inaccesible porque bajó su rostro. El movimiento de reorientar la dirección de la mirada (subirla o bajarla, o girarla) tiene una gran tradición en la cultura occidental. Todas las formas de conversión no son otra cosa que un girar de los ojos (y con el girar de los ojos, un giro de todo el cuerpo y de toda el alma) hacia otra cosa más esencial o más verdadera. Recuérdese por ejemplo la historia del esclavo liberado y su moraleja ya trivialmente pedagógica: *"así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas si no gira todo el cuerpo, del mismo modo hay que volverse desde lo que tiene génesis con toda el alma, hasta que llegue a ser capaz de soportar la contemplación de lo que es (…). Por consiguiente, la educación sería el arte de volver este órgano del alma (…). Si desde la infancia se trabajara podando en tal naturaleza lo que, con su peso plomífero (…) inclina hacia abajo la vista del alma; entonces, desembarazada de este peso, se volvería hacia lo verdadero"* (*República,* VII, 518c-519b[17]). Recuérdese también la reelaboración cristiana de ese motivo esencial a partir de las *Confesiones* de San Agustín, según la cual la conversión también es un apartar la vista de un ser (la caducidad del mundo, los placeres materiales, el pecado, etcétera) para dirigirla hacia otro Ser. Pero la conversión que realiza aquí el lector no tiene que ver ni con el esencialismo platónico ni mucho menos con una aspiración hacia cualquier divino sustancial.

El segundo ser del poema, ese ser encarnado por las páginas del libro hacia las que el lector bajó su rostro, es un ser intermediario. La conversión del lector sólo se cumple plenamente cuando alza la vista, muestra la transformación de su mirada y experimenta el mundo de otra forma. El ser del libro es un ser mediador, pero ¿entre qué y qué? Eustaquio Barjau, después de sugerir en Rilke un cierto platonismo

invertido, lo expresa así: *"En Rilke la realidad no está constituida por dos niveles pero tiene dos espacios: un espacio exterior, lo que vemos de las cosas en tanto que hitos de nuestros intereses concretos —mientras llega la muerte—, y un espacio interior —el* Weltinnenraun—*, aquello que en las cosas hay de gesto, de ademán, de forma, de relación entre unas y otras; en el espacio interior —en el espejo, más allá de la ventana, en el seno del ángel, y en los versos del poeta— la cosa se presenta como un momento dentro de una corriente única y universal"*.[18]

La experiencia de la lectura es, en el poema, una conversión de la mirada que tiene la capacidad de enseñar a ver las cosas de otra manera. La experiencia de la lectura convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética, poetiza el mundo, hace que el mundo sea vivido poéticamente, hace realidad el *dictum* heideggeriano: *"poéticamente habita el hombre en esta tierra"*. Pero para eso es necesario que ese "segundo ser" intermediario sea claramente distinto de ese "primer ser" que es el mundo interpretado y administrado, el mundo en el que cada uno es cada uno y en el que la percepción de las cosas está ya pre-determinada por su utilidad o pre-definida por las estructuras que las configuran como parte del campo de nuestra experiencia posible. El lenguaje no-poético no constituye un segundo ser puesto que no es otra cosa que un instrumento de comunicación que se limita a cumplir determinadas funciones propias del primer ser. El lenguaje no-poético forma parte del primer ser. Sólo el lenguaje poético (y todo lenguaje esencial es poético puesto que todo lenguaje esencial es apertura, creación o innovación ontológica) abre ese segundo ser en el que las cosas dejan de estar determinadas instrumentalmente como objetos de nuestra avidez y dejan también de estar definidas conceptualmente como parte de nuestros sistemas convencionales de clasificación y de ordenación de la realidad.

La entrada en el *"segundo ser"* al que el lector bajó el rostro implica la despersonalización del lector puesto que para acceder a él debe abandonar todas las formas de individualización propias del mundo interpretado y administrado, aquéllas que le hacen ser quien es: una persona concreta con sus intereses, sus deseos, sus saberes, sus expectativas, sus gustos, etcétera. Y también implica la desrealización de la realidad tal como está ya realizada y falsificada en el *"primer ser"* del mundo interpretado y administrado.

a quien sólo el veloz pasar páginas plenas
a veces interrumpe con violencia?

El rostro del lector está quieto y como vacío de toda sustancia mientras que el pasar de las páginas es lleno y veloz. Estos dos versos están basados en la oposición entre el movimiento rápido y la plenitud del pasar de las páginas del libro y la inmovilidad vacía del rostro del lector. El lector se ha hecho indiferente a todo lo que pertenece al "primer ser" y no se deja ya inquietar por ello. Su concentración y su ensimismamiento le hacen invulnerable a las solicitaciones del mundo interpretado y administrado. Con su gesto de bajar el rostro el lector ha hecho callar al primer mundo y lo ha reducido a un mundo vacío, insignificante e inmóvil. Todo movimiento y toda plenitud están ahora en las páginas del libro: lo único que pasa es el pasar de esas páginas. Por eso ellas son las únicas capaces de in-quietarle, las únicas que pueden hacer que algo le pase.

En las páginas del libro hay violencia para con el rostro del lector: la violencia de un interrumpir. Y se diría que el rostro del lector, normalmente inmóvil y como indiferente, a veces se agita mostrando la violencia que hace presa sobre él, expresando su ser interrumpido. Toda la acción está del lado del pasar de las páginas del libro y toda la pasión (esa pasividad no pasiva sino estremecida y vibrante) está del lado del rostro del lector. Y es todo su rostro el que es a veces interrumpido por la violencia que emana del pasar de las páginas del libro.

El interrumpir es aquí un violentar. Lo que interrumpe el rostro del lector es lo inesperado, lo imprevisto, lo que no depende de su saber ni de su poder, ni siquiera de su voluntad, lo que él no busca ni necesita. El lector, en su pasividad y en su entrega, ha abandonado toda violencia para con el texto, toda voluntad de dominio y de apropiación. Por eso puede abrirse a la violencia de la obra, a la violencia inscrita en la llamada de la obra, en esa interpelación que es desvío e interrupción.

Ni siquiera su madre estaría segura
de si *él* es el que allí lee algo, empapado
de su sombra.

La despersonalización del lector es tal que ni siquiera su madre le conocería. En su abandonar el primer ser y en su abandonarse a la lectura,

el lector pierde cualquier vínculo con su madre, se des-madra. Su madre no estaría segura de él como él ya no está seguro de sí mismo sin su madre, estando como está fuera de la seguridad de su madre. Desmadrado y descontrolado, fuera de sí, sustraído a su origen y arrancado a lo que podría darle seguridad, el lector ya no tiene derecho al pronombre personal, a ese *él* que sólo puede aplicársele de un modo figurado, no propia y literalmente sino impropiamente y en cursiva, como si él mismo fuera ya una cita, un texto sacado de sí, ex-citado, ex-propiado, ex-traído de su sentido propio. Y, como una cita que ha perdido ya su lugar propio, el que aún podría darle un sentido propio, seguro y original, el lector ya no es de nadie, ni de su madre, ni de sí mismo siquiera, puesto que ha perdido todo origen y toda originalidad, toda seguridad y toda propiedad.

Por eso, porque es impropio e inseguro y porque está como fuera de sí, el lector no puede llevar a ese algo que lee su ser propio y original sino sólo su ser impropio y como derivado: su sombra. El texto, ese segundo ser en el que el lector se sumerge, está empapado de la sombra del lector. La palabra alemana es *Getränktes* y podría también traducirse por "emborrachado" o por "embebido". El texto entonces también ha perdido su estabilidad, su solidez y su control sobre sí mismo al estar impregnado de esa sombra líquida y embriagadora que el lector ha derramado sobre él. La sombra del lector tiene algo de la fluidez de los líquidos. El texto, por su parte, es permeable a esos líquidos puesto que se deja empapar y emborrachar por ellos. Ambos son líquidos y pueden mezclarse entre sí. Y el texto, una vez licuado, embriagado y desmadrado, puede ser ya el elemento en el que el lector pueda sumergirse para emerger transformado, el elemento líquido de la metamorfosis.

Y nosotros, que teníamos horas,
¿qué sabemos…

Nosotros, los que contemplábamos al lector, pertenecíamos al mundo interpretado y administrado: estábamos seguros de nuestra identidad, sabíamos quiénes éramos, y mirábamos el mundo de acuerdo a lo que no marcaba nuestro saber, nuestros poder y nuestra voluntad. Nosotros *"teníamos horas"* porque éramos los dueños del tiempo, los que dividíamos el tiempo en horas para poderlo contar y dominar. Pero *Stunden* significa también "horario escolar" u "horas de clase". Porque

para ser lo que somos, para dominar el tiempo y contarlo, para saber lo que son las cosas, para poder manipularlas y someterlas a nuestra voluntad, hemos tenido que recorrer las horas de clase, los espacios y los tiempos que el mundo interpretado y administrado ha dispuesto para convertirnos en lo que somos y para hacernos habitantes seguros y asegurados del primer ser. Y precisamente por eso, por esas horas de clase que tenemos y que nos tienen, no podemos saber.

> ¿qué sabemos de cuánto se le desvaneció
> hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?

El lector *"alzó la vista"* levantando de nuevo su rostro y saliendo ya de ese ser intermediario del texto en el que se había sumergido. Alzó la vista *"con esfuerzo"*, como si algo en él se resistiera a dejar el libro. Porque al alzar la vista el lector vuelve a caer otra vez en el mundo interpretado y administrado y en sí mismo, en su identidad propia, aquélla que su madre conoce y controla, aquélla que el aburrimiento de las horas de clase han hecho segura y asegurada. El lector, al alzar la vista, experimenta otra vez la fuerza del esfuerzo con el que ese mundo y esa identidad han sido modelados, asegurados y sujetados a sí mismos. Y, además, experimenta la recuperación de sí mismo y de su mundo como una pérdida, como algo en lo que muchas cosas, quizá esenciales, se han desvanecido irremediablemente, tan sin remedio que ni siquiera podemos saber qué eran.

> cargando sobre sí lo que, abajo, en el libro,
> sucedía,

Sin embargo, y al mismo tiempo, el lector levanta sobre sí mismo algo de lo que pasaba en el libro, como si fuera capaz de arrastrarlo y de llevarlo hacia arriba con el mismo esfuerzo con el que alza la vista. Porque el llevar arriba lo sucedido en el texto es un "cargar", un transportar esforzado algo que pesa y que se resiste a despegarse de donde está. Por eso, para arrastrar lo que carga sobre sí mismo el lector debe esforzarse, utilizar la fuerza. Como si sólo por la fuerza fuera posible arrancar al segundo ser algo de lo que contiene, apropiarse de ello, y transportarlo hacia el mundo interpretado y administrado para someterlo ahí a la lógica del uso. ¿No será el lector también un ladrón, alguien que se apropia de lo

que es por naturaleza impropio para hacerlo de su propiedad, de una propiedad que lleva inscrita la marca de su impropiedad primera y de la fuerza con la que ha sido apropiada?

> … y con ojos dadivosos, que en vez
> de tomar, se topaban a un mundo pleno y listo:

Los ojos del lector no toman, sino que dan, son unos ojos *"dadivosos"*. Al alzar la vista el lector muestra la transformación de su mirada. De una mirada que toma, de una mirada ávida y voraz que apresa y que coge lo que mira, el lector ha pasado a tener una mirada que da, una mirada generosa que se entrega en su mirar mismo. Sin embargo la actividad de la lectura suele estar descrita como un tomar. Es más, ya hemos visto cómo el lector de Rilke, al alzar la vista en el verso anterior, convertido en un ladrón que usa la fuerza, cargaba *"sobre sí algo de lo que en el libro sucedía"*.

La etimología de leer, como recuerda Heidegger[19], remite a recoger, a cosechar, a coleccionar, a recolectar. Lectura, *lectio*, lección y también e-lección, se-lección, co-lección, re-co-lección. Heidegger muestra cómo el *legein* griego se relaciona con el latín *legere* y con el alemán *lesen* en su sentido primitivo de un *"poner abajo y poner delante que se reúne a sí mismo y recoge otras cosas"*. Ese poner es también un juntar y un com-poner: *"... el leer que nosotros conocemos más, es decir, leer un escrito, sigue siendo (...) una variedad del leer en el sentido de: llevar-a-que-(algo) esté-junto-extendido-delante"*. Y es además, como indica el alemán *lesen*, un cosechar o un re-colectar, un coger o un re-coger: *"La recolección de espigas (Ähren-lese) recoge el fruto del suelo. La vendimia (Trauben-lese) coge las bayas de la cepa"*. Por eso el juntar y el poner delante no es un juntar cualquier cosa de cualquier modo, no es un *"mero amontonar"*, sino que implica una búsqueda y una elección previamente determinada por un meter dentro, por un poner bajo techo, por un preservar o un albergar: "*El reunir que empieza propiamente a partir del albergar, la recolección, es, en sí misma, de antemano, un elegir (e-legir) aquello que pide albergamiento. Pero la elección (e-lección), por su parte, está determinada por aquello que dentro de lo elegible (e-legible) se muestra como lo selecto (lo mejor). En la estructura esencial de la recolección, lo primero que hay frente al albergar es el elegir (alemánico:*

Vor-lese, pre-lección), al que se inserta la selección que pone bajo sí el juntar, el meter dentro y el poner bajo techo”. Por último, el re-coger del *lesen* implica un estar concernidos con lo que se recoge: *“... lo que está delante de y junto a nos importa y por esto nos concierne (va con nosotros)”*.

Si entendemos el re-coger y el re-colectar en un sentido de apropiación, es claro que el verso de Rilke invierte la posición heideggeriana. Desde el punto de vista de la apropiación, el elegir-recoger-albergar sería un hacer propio lo que está ahí delante. La e-lección estaría entonces determinada por un criterio económico (sería e-legible lo que va bien para el *oikos*, para la casa, lo que se ajusta a la *oikonomía*, al *nomos* o a la ley de la casa), la re-colección sería un re-coger a-propiador, y el albergar sería un a-coger en lo propio (en la propia casa, en la propia alma, en el propio saber) determinado por la propia ley. Habría por tanto toda una economía de la lectura que sería, en último término, alimenticia: toda lectura sería un in-corporar (un hacer formar parte del propio cuerpo) lo que está fuera y somos capaces de poner a nuestro alcance.

Desde luego, es discutible que Heidegger mantenga una concepción de la lectura reducida a una relación de apropiación con el texto, aunque esa relación sea enormemente compleja y matizada. Y hay que tener en cuenta también que el lector muestra ojos *“dadivosos”* después de la lectura, cuando ya ha alzado la vista. Lo que es “dadivoso”, por tanto, no es su lectura sino su mirada después de la lectura. Pero esa mirada, y esto es fundamental, es también lectura. En Rilke, como también en Heiddeger, no hay ser fuera del lenguaje o, lo que es lo mismo, no hay mundo fuera del modo como el lenguaje lo abre y lo determina. Es como si la lectura fuera la que da los *“ojos dadivosos”* al lector, es decir, una relación con *“lo existente”* en la que lo existente está ahí, pleno y listo, ofrecido a la mirada, para que la mirada le dé su ser propio. El libro es el que ha enseñado al lector a leer el mundo poéticamente.

Por otra parte, la mirada transformada del lector *“se topaba”* con un mundo. Ese topar es un encontrarse con un mundo. Y encontrarse significa topar con lo que no se busca. La mirada dadivosa del lector no busca porque no sabe lo que quiere, porque no está determinada por la voluntad, por eso encuentra. Y lo que encuentra es un mundo *“pleno y listo”*, es decir, no fragmentado por la división y no humillado por la carencia. El mundo interpretado y administrado, por el contrario, es un mundo

dividido, analizado, troceado, re-partido por nuestra manía apropiadora y de-limitado por nuestra manía clasificadora. Y es también un mundo cuya característica esencial es el no someterse completamente a nuestra voluntad: por eso es siempre insuficiente y está siempre como “a medio hacer”, como si no fuera totalmente real, como si no fuera otra cosa que la materia prima para aquello que nosotros queremos “realizar” en él. La mirada apropiadora, la mirada que toma, es una mirada que divide y que no atiende a lo que es sino a lo que debería ser. Por eso construye la realidad analíticamente y desde el punto de vista de su manipulación posible. Pero los ojos dadivosos no dividen ni proyectan la voluntad de dominio y por eso encuentran un mundo que muestra su plenitud y su verdadera realidad, su ser como es, su independencia de nosotros, su inaccesibilidad y su misterio.

como niños callados que jugaban a solas
y, de pronto, vivencian lo existente;

En estos versos, los ojos *“dadivosos”* del lector y su topar con un mundo *“pleno y listo”* están emparentados con los niños. Los niños son silenciosos y solitarios y juegan, y quizá sean ésas también las cualidades de la lectura: la lectura es un juego que se juega en soledad y en silencio, una de las formas esenciales del ensimismamiento. Pero es también un juego que, si bien está como reconcentrado en sí mismo y como separado de *“lo existente”*, tiene sin embargo que ver con ello, y de forma esencial, al menos en algunos instantes privilegiados. Y siempre *“de pronto”*, no al término de un proceso sino súbitamente, como en un relámpago.

La figura del niño es esencial en las *Elegías de Duino* y en los *Sonetos a Orfeo*. Ahí los niños forman parte de un cortejo de figuras (las cosas, el animal, los que murieron jóvenes, la amante, el héroe, el moribundo) que balizan el camino hacia el ángel justamente por su incompleta pertenencia *“al mundo interpretado”*.[20] Los niños de Rilke desconocen el pasado y el futuro y no tienen por tanto recuerdos ni planes, son solitarios, viven sin contar las horas en una pura duración indeterminada, habitan los espacios intermedios *“entre mundo y juguete”* y son receptivos al *“puro acontecer”*.[21] Los niños viven en una especie de eternidad, como fuera del tiempo, miran lo Abierto como algo aún no organizado en un mundo, aún no dividido y clasificado. Sus vivencias son como un respirar, como

una interiorización calma y no posesiva, aún no consciente ni selectiva. Los niños no conocen la codicia que determina la mirada adulta sobre el mundo y, sobre todo, aún no son capaces de reflexión y por eso no distinguen entre el interior y el exterior. Sin embargo, al crecer les obligamos a que miren hacia atrás (hacia sí mismos) de una forma reflexiva, como si fuera precisamente la individualización personal propia de los adultos y su conciencia reflexiva del "yo" la que obstaculiza en ellos la posibilidad de abrirse a lo Abierto.[22]

Esa figura de la infancia está ya anunciada en los *Nuevos Poemas*. En el primer libro hay un poema titulado "Infancia" (*Kindheit*) que insiste en el carácter impersonal (en el sentido de aún-no-personalizado) de los niños, en su soledad, en su ser incomprensibles para nosotros y, al mismo tiempo, en la plenitud radiante de su vida: en su estar llenos de encuentros y de figuras, en vivir en comunidad con las cosas y en tener un esencial parentesco con las imágenes.[23] Y en el segundo libro, poco después de "El lector", aparece también "El niño" en un poema en el que se hace presente su discontinuidad con el mundo de *"los otros"*, de los adultos, enfatizando su actitud quieta y contemplativa, su no estar presos del querer, su plenitud, su claridad, su intemporalidad y su contener en su rostro la pureza de la existencia.[24]

Los ojos sin codicia del lector, su toparse a un mundo pleno y listo, serían entonces unos ojos que han adquirido algo de la mirada pueril de un niño. La mirada del lector, como la de los niños, *"vivencia"* o, mejor, "experiencia". La palabra alemana es *Erfahren* y su traducción habitual es "experiencia" conteniendo algo de ese salir-hacia-afuera-y-pasar-a-través de la forma latina *ex-per-ientia*. Y lo que esa mirada experiencia es *"lo existente"*, *das Vorhandene*, el mundo-ante-la-mano, el mundo que *ex-iste* ya fuera de sí porque está como arrojado a una existencia sin finalidad y sin fundamento, literalmente a-teleológica y an-árquica. Por eso con esa mirada el *"vivenciar lo existente"* no es ya el distinguir, clasificar y ordenar del mundo interpretado y administrado, no es ya juzgar o valorar las cosas, no es apropiarse de lo que hay, sino que es un dejar aparecer lo existente en su ser, en su plenitud y en su lejanía, es decir, en su verdad.

Y por fin la alteración, el convertirse en otro del lector, su metamorfosis:

mas sus rasgos, que estaban ordenados,
quedaron alterados para siempre.

[1] *Wer kennt ihn, diesen, welcher sein Gesigcht / wegsenkte aus dem Sein zu einem zweiten, / das nur das schnelle Wenden voller Seiten / manchmal gewaltsam unterbricht? / Selbst seine Mutter wäre nicht gewiß, / ob er es ist, der da mit seinem Schatten / Getränktes liest. Und wir, die Stunden hatten, / was wissen wir, wieviel ihm hinschwand, bis / er mühsam aufsah: alles auf sich hebend, / was unten in dem Buche sich verhielt, / mit Augen, welche, statt zu nehmen, gebend / anstießen an die fertig-volle Welt: / wie stille Kinder, die allein gespielt, / auf einmal das Vorhandene erfahren; / doch seine Züge, die geordnet waren, / blieben für immer umgestellt".* La traducción que he transcrito es la que propone F. Bermúdez-Cañete en *Nuevos Poemas II,* Madrid, Hiperión, 1994, p. 229.

[2] La lectura que Rilke hizo de esa exposición está expuesta en las *Cartas sobre Cézanne*, Madrid, Paidós, 1985.

[3] La expresión es de Lou Andreas-Salomé y está en *Mirada retrospectiva*, Madrid, Alianza, 1980, p. 113.

[4] *Op. cit.*, p. 52

[5] *Cartas sobre Cézanne,* op. cit., p. 33.

[6] Rilke dice de Cézanne que *"se sienta en el jardín, como un viejo perro, el perro sometido a este trabajo que le llama, le pega y le hace padecer hambre"* (*op. cit*., p. 36). La imagen del perro como símbolo de la humilde receptividad del artista está también elaborada en uno de los poemas finales de *Nuevos Poemas II.* El poema "El perro" dice así: *"Allá arriba, la imagen de un mundo de miradas / sin cesar se renueva, y tiene validez. / Sólo a veces, secretamente viene una cosa / y se pone a su lado, cuando él se abre paso / a través de esta imagen, abajo, diferente, / como es él; no expulsado, ni tampoco aceptado, / y, como si dudara, dando su realidad / a la imagen que él olvida para, no obstante, / volver, siempre de nuevo, a introducir su cara, / casi como una súplica, y casi comprendiendo, / muy cercano el recuerdo y, sin embargo, / renunciando: pues él no existiría"* (*op. cit*., p. 241). Sobre la imagen del perro en Rilke véase J. Ferreíro, "Rilke y los perros" en *Nueva Estafeta*, nº 48-49 (1982), pp. 39-54.

[7] F. Bermúdez Cañete, "Introducción" a *Nuevos Poemas*, Madrid, Hiperión, 1991, p. 7.

[8] *Cartas sobre Cézanne*, op. cit., p. 43.

[9] *Op. cit*., p. 56.

[10] *Op. cit*., p. 52. La estética de los *Nuevos Poemas* puede adivinarse también en estos versos del poema "Réquiem para una amiga" que Rilke escribió a la memoria de la pintora Paola Modersohn-Becker a finales de 1908: *"Porque eso lo entendías: frutas plenas. / Las ponías en fuentes ante ti / y medías su peso con colores. / Y como frutas viste a las mujeres, / y a los niños lo mismo: desde dentro / movidos a su forma de existir. / Y al fin también te viste como fruta, / te mondaste de tus vestidos, puesta / ante el espejo en que te hundías hasta / la mirada, dejada enfrente, enorme, / y sin decir "soy yo", sino "esto es". / Tan sin deseo fue al fin tu mirada, / y tan sin nada, tan de veras pobre, / que no te deseó ni a ti: era santa"* (trad. de J. M. Valverde en *Obras de Rainer Maria Rilke*, Barcelona, Plaza y Janés, 1971, p. 729). Habría que decir que fue Paola quien *"había sentido la pintura de Cézanne "como una gran tormenta", años antes que Rilke, y a ella le debía el que en un momento decisivo se le hubieran abierto los ojos frente al nuevo mensaje"* (H. Wiegand Petzet en el Epílogo a las *Cartas sobre Cézanne*, op. cit., p. 79).

[11] Los últimos poemas del libro son los siguientes: "El soltero" sobre el carácter desarraigado, casi fantasmagórico y sin descendencia del poeta; "El solitario" sobre la oscilación entre lo decible y lo indecible, entre la luz y la oscuridad, entre la inquietud y el apaciguamiento; "El lector" sobre la metamorfosis provocada por la experiencia de la lectura; "El manzanar" sobre la relación entre el arte y la naturaleza; "Vocación de Mahoma" sobre la revelación que exige transformación; "El monte" sobre la paciencia, la despersonalización y la impasibilidad del artista; "La pelota" sobre la relación entre el poeta y el mundo de los hombres; "El niño" sobre el desamparo, la incomprensibilidad y la forma de sentir propia de la infancia; "El perro" sobre la humildad y el vaciamiento existencial del artista; "El escarabajo" sobre la solidez y la inaccesibilidad de la obra de arte; y, finalmente, "Buda en la gloria".

[12] *Nuevos poemas II*, op. cit., p. 19.

[13] Ver M.F. Benedito, *Heidegger en su lenguaje*, Madrid, Tecnos, 1992. Especialmente el capítulo 7.

[14] Carta a E. Staiger (1950), citada por G. Vattimo en su *Introducción a Heidegger*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 123.

[15] *"Centro de todo centro, núcleo de todo núcleo, / almendra que se encierra y dulcifica… / este todo, hasta todas las estrellas, / es tu pulpa: yo te saludo. / Mira, tú estás sintiendo que ya nada depende / de ti; en el infinito está tu cáscara, / y allí la fuerte sabia se concentra y apremia. / Y desde fuera un refulgir le ayuda, / pues, en todo lo alto, son volteados / tus soles, ardientes y plenos. / Pero en ti está ya comenzado / lo que superará a los soles."* en *Nuevos Poemas II*, op. cit., p. 245.

[16] P. Handke, *Historia del lápiz*, Barcelona, Península, 1991, p. 196. Sobre Cézanne como modelo de la escritura de Handke ver también *La doctrina del Sainte-Victoire*, Madrid, Alianza, 1985.

[17] Cito según la traducción de Conrado Eggers para la edición de Gredos, Madrid, 1992.

[18] "Introducción" a *Elegías de Duino. Sonetos a Orfeo*, Madrid, Cátedra, 1993, p. 39.

[19] "Logos" en *Conferencias y artículos,* Barcelona, Ediciones del Serbal, 1994, pp. 179-200.

[20] *"Los ángeles no, los hombres no, / y los animales, sagaces como son, se dan cuenta ya / de que no estamos muy seguros, en casa, / en el mundo interpretado".* en *Elegías de Duino* (I, 10-13), op. cit., p. 62. E. Barjau comenta: *"El "mundo interpretado" es el conjunto de cosas vistas como objetos de los intereses y las necesidades concretas del ser humano; algo, por tanto, muy lejos de esta mera trama de relaciones en que debe convertirse el cosmos por obra de la "tarea" del hombre. Los animales, de cuyo* status *ontológico —muy distinto y no siempre inferior al del hombre— se hablará en otras Elegías, advierten ya que, aunque vivimos en un mundo en el que pretendemos haber establecido un sentido —que pretendemos haber "interpretado"—, no habitamos muy confiados en él: en el fondo de todos nuestros intereses y esfuerzos se escucha siempre el* ostinato *de la inanidad y el miedo…"*, en *Rilke*, Barcelona, Barcanova, 1981, p. 92.

[21] *"… Oh horas de la infancia, / cuando detrás de las figuras había más que sólo / pasado y ante nosotros no estaba el futuro. / Crecíamos, ciertamente, y a veces teníamos urgencia / por llegar pronto a ser mayores, en parte por amor / a aquellos que ya no tenían otra cosa*

más que ser mayores. / Y, sin embargo, en nuestro andar solos, / nos complacíamos con lo duradero y estábamos allí / en el espacio intermedio entre mundo y juguete, / en un lugar que desde el principio / fue fundado para un puro acontecer". Elegías del Duino. (IV, 65-75), *op. cit*., pp. 83-84.

[22] *"Con todos los ojos ve la criatura / lo Abierto. Sólo nuestros ojos están / como vueltos del revés y puestos del todo en torno a ella, / cual trampas en torno a su libre salida. / Lo que hay fuera lo sabemos por el semblante / del animal solamente; porque al temprano niño / ya le damos la vuelta y le obligamos a que mire / hacia atrás, a las formas, no a lo Abierto, que / en el rostro del animal es tan profundo. Libre de muerte. / (...) Nosotros nunca tenemos, ni siquiera un solo día, / el espacio puro ante nosotros, al que las flores / se abren infinitamente. Siempre hay mundo / y nunca Ninguna Parte sin No: lo puro, / no vigilado que el hombre respira y sabe / infinitamente y no codicia. Cuando niño / se pierde en silencio en esto y le / despiertan violentamente ..." Elegías del Duino* (VIII, 1-9, 14-21), *op. cit*., pp. 105-106.

[23] Transcribo el final del poema: *"... nunca más estuvo la vida tan llena / de encuentros, de volverse a ver, de seguir avanzando / como entonces, cuando no nos sucedía más / que lo que sucede a una cosa y a un animal: / vivíamos entonces lo suyo como humano / y nos llenábamos hasta el borde de figuras. / Y nos hicimos tan solitarios como un pastor, / y tan sobrecargados de grandes lejanías, / y como desde lejos tocados y elegidos, / y lentamente, como un largo hilo nuevo, / insertados en aquellas series de imágenes / en que ahora nos desconcierta persistir"*, en *Nuevos Poemas*, op. cit., p. 109.

[24] *"Contemplan, sin querer, su juego, / durante largo rato; de vez en cuando, sale / del perfil el redondo, el existente rostro, / claro y entero, igual que una hora en punto, / que comienza y que toca hasta el final. / Mas los otros no cuentan aquellas campanadas, / turbios por la fatiga, y por la vida apáticos; / y no se dan ni cuenta de cómo él lo lleva... / cómo sigue llevando todo, incluso / cuando, cansado, está sentado, / con aquel vestidito, como en sala de espera, / junto a ellos, y quiere aguardar a su tiempo."* En *Nuevos Poemas II*, op. cit., p. 239.

II. Los peligros de la lectura

8. La bibliofarmacia

(Riesgos y prevención en la ingestión de libros)

El mundo es el conjunto de síntomas de una enfermedad que se confunde con el hombre. La literatura aparece entonces como una empresa de salud.

G. Deleuze

La idea de que la palabra tiene efectos en las personas está implícita en el empleo de fórmulas verbales de intención maligna o terapéutica presente en gran parte de las culturas "primitivas". En lo que aún reconocemos como el origen de Occidente, en la tradición homérica, se recogen prácticas, seguramente mucho más antiguas, en las que se utilizan ensalmos o conjuros de efectos curativos que oscilan entre la magia y la plegaria.[1] Pero hay también pasajes, como el episodio en el que Patroclo cura la herida de flecha de Eurípilo, en los que la acción terapéutica combina palabras y drogas con una deliberada intención psicosomática: *"Patroclo permaneció en la tienda del valiente Eurípilo, deleitándole con palabras* (éterpe lógois) *y curándole la grave herida con drogas* (fármakeiais) *que le mitigaran sus dolores"*.[2] En este caso, los efectos de la palabra no son resultado de sus virtudes mágicas o de su capacidad para hacer intervenir favorablemente a las fuerzas divinas, sino que sólo dependen del modo como actúan por sí mismas, por su propia significación anímica, "encantando"[3] el ánimo del enfermo de una manera análoga a como las drogas actúan sobre su cuerpo. Todo el *epos* homérico es *"un homenaje entusiasta a la excelencia en el uso de la palabra y a la virtud de ésta para cambiar el corazón de los hombres"*.[4] La constitución histórica de la *polis* y de la misma cultura griega es inseparable de la problematización de la palabra para ordenar, persuadir y gobernar la realidad, así como el prestigio casi sagrado y a menudo erótico de su fuerza. Y tanto en los sofistas como en Sócrates, Platón o Aristóteles es enormemente profunda la preocupación por la palabra humana, por sus

límites y sus posibilidades para afectar a quienes la escuchan, por sus virtudes y sus peligros.

La convicción de que la lectura es ambigua desde el punto de vista de la salud sin duda recoge toda la imaginería asociada a los poderes de las antiguas y las modernas logoterapias, así como la constante problematización en la historia de occidente de los efectos psicológicos y sociales de la palabra. Claro que todo depende de qué entendamos por salud.

Todos aquellos que creen que saben lo que es la salud, que hacen de ese saber una forma de poder, y que se han arrogado el dudoso derecho de tutelar la salud espiritual, mental o moral de los demás han tenido buen cuidado de exterminar o, al menos, de vigilar atentamente los libros potencialmente peligrosos y de imponer o, al menos promocionar, los libros saludables. Considerados desde el punto de vista de sus efectos sobre la salud de los lectores, es como si los libros contuvieran poderosas substancias inmateriales capaces de influir directamente en el alma de los que entran en contacto con ellas. Por eso hay que controlar estrechamente su circulación y su uso. Un ejemplo paradigmático y muy conocido podría ser el del monje ciego de *El nombre de la rosa* que cubre de un veneno físicamente mortal, hasta confundirlo con ellas, las páginas de un libro que, según él, contienen signos que son ya moral y espiritualmente mortales. Las páginas envenenadas de la parte perdida de la *Poética* de Aristóteles son en el libro de Umberto Eco el soporte único de un doble veneno y son así doblemente venenosas para el que las lee.

Controles dietéticos, farmacológicos e inmunológicos

La relación entre la lectura y la salud da lugar a una rica imaginería. Los libros pueden contener alimentos espirituales y ser objeto de una suerte de dietética del alma que establezca cuáles son los beneficiosos y cuáles los perjudiciales, en qué circunstancias, en qué proporción y para qué tipo de personas. Entender la lectura como la asimilación anímica o intelectual de algo que está en el libro remite a esa fundamental metáfora alimenticia que está en la base de la más moderna metáfora económica de la apropiación. En ambos casos el lector in-tegra o in-corpora (hace que pase al interior, a formar parte de su propio cuerpo) un contenido que le

fortalece o le acrecienta en lo que es. Además, e independientemente de sus mejores o peores propiedades nutritivas, los libros son valorados por sus efectos sobre el gusto y hay por tanto libros dulces y amargos, picantes, sabrosos, ácidos, insípidos, frescos, de digestión ligera o pesada, libros que dan asco o que no se pueden tragar.

Los libros pueden contener también drogas o fármacos anímicos y ser así objeto de una especie de farmacopea espiritual que determine cuáles son veneno y cuáles remedio, para qué tipo de enfermedades y con qué efectos. Habría entonces libros estimulantes y libros narcóticos, libros calmantes y libros irritantes, libros euforizantes, depresivos, excitantes, obsesivos, calmantes, alucinatorios, de efecto lento y de efecto rápido, libros que crean adicción, que contrarrestan el efecto de otros libros, etcétera; como habría también lectores más o menos sensibles a sus efectos y más o menos preparados para arriesgarse a su uso. Sin duda toda la extensa imaginería que relaciona literatura y embriaguez depende de la metáfora básica del bibliofármaco.

Los libros pueden contener también infecciones o plagas capaces de contagiar a sus lectores patologías morales de todo tipo a no ser que estén convenientemente inmunizados; y son entonces susceptibles de ser filtrados por cordones sanitarios o neutralizados con vacunas o anticuerpos que los hagan inofensivos. Hay libros perversos que incitan al pecado, a la mentira, a la violencia, a la lujuria, a la desesperación, al egoísmo o a la pereza, y libros piadosos que incitan a la virtud, a la resignación, a la castidad, a la esperanza, a la solidaridad o al esfuerzo; y mientras que los libros perversos corrompen el alma, es decir, la acercan a la muerte, los libros piadosos la vivifican y la sanan. Los libros pueden contener sustancias contaminantes o purificadoras y ser entonces objeto de una política higiénica que determine si crean atmósferas espirituales limpias o polucionadas y que establezcan métodos para reducir la suciedad y restablecer la pureza. Por último, los libros pueden tener efectos en las facultades mentales de los lectores y ser objeto de una psicotecnia que administre cuidadosamente los libros inteligentes o estúpidos, los que agudizan o embotan la sensibilidad, los que producen desvaríos o acrecientan la sensatez, los que fomentan o anulan la creatividad, los que alteran las emociones, los que privan del sentido de la realidad, etcétera.

En todos los casos reseñados, la actividad de la lectura es metaforizada con imágenes dietéticas, farmacológicas, epidemiológicas, higiénicas o

psicológicas, médico-terapéuticas en suma, y arrastra todas sus connotaciones. Pero la metaforización central de la lectura desde el punto de vista médico es la del fármaco en el doble sentido de droga y medicina, de veneno y antídoto. Utilizada por curas, pedagogos y por todos aquéllos que poseen la pretensión de constituir y tutelar el alma de los demás, la consideración de la lectura como un fármaco poderoso, bueno en algunos casos y potencialmente peligroso en otros, no sólo hace de criterio para la clasificación de los libros y para la vigilancia de los lectores, sino que convierte a la literatura en *"esclava de alguna moral"*[5] y legitima el poder de los farmacéuticos, es decir, de los que conocen el efecto de los fármacos, saben en qué consiste la buena salud y no dudan en imponerla.

Los peligros de la lectura

Sin embargo, y desde otro punto de vista, la farmacia ha sido considerada también como un recurso para trascender el peso y las limitaciones de lo real y acercarse al infinito. Desde la embriaguez dionisíaca y los preparados que bebían los iniciados de los misterios de Eleusis hasta las modernas experiencias con drogas sintéticas, pasando por el *club des haschischiens* al que pertenecían poetas y artistas como Nerval, Baudelaire, Balzac o Delacroix, y por las apasionadas experiencias literario-farmacológicas del surrealismo y su estela, los hombres han buscado traspasar, aunque sea momentáneamente, las coacciones de su yo rutinario y los hábitos perceptivos respecto a lo que llamamos realidad.[6] Y hay un conjunto de textos farmacológicos clásicos de escritores célebres como *Los paraísos artificiales* de Baudelaire, *Las confesiones de un comedor de opio* de De Quincey, *Las variedades de la experiencia religiosa* de William James, *Moksha* y *La isla* de Huxley, *Acercamientos* de Jünger, *Haschisch* de Benjamin, *Las enseñanzas de Don Juan* de Castaneda, y un largo etcétera. En este marco, sin duda mucho más atractivo incluso desde el punto de vista de la formación que la rancia moralina que impregna la farmacia pedagógica, se mantiene la imagen básica de la lectura como fármaco. Pero se trata ahora de hacer habitar lo extraño en nuestro interior, de jugar con las fuerzas enigmáticas emparentadas con nuestra alma, con vistas a una suerte de metamorfosis espiritual que nada tiene que ver con la "buena salud" moral tal como la

entienden los administradores sensatos de las conciencias ajenas. Lo que aparece como *alienatio mentis* es más bien el con-formarse con la rigidez, la pobreza y la falta de vida de un mundo que se nos da plano y sin perfiles y de un yo que se nos impone. Aunque eso no signifique que el juego que intenta trascenderlos no implique riesgos. La renuncia a lo que hay de seguro y de asegurado en el mundo convencional y en el yo constituido produce también angustia y espanto. Por eso, la experiencia farmacológica, como la experiencia de la lectura, cuando busca transgredir límites e ir más allá de lo dado, tiene también una constitutiva dimensión de incertidumbre y de peligro con la que hay que aprender a convivir.

Otra forma de salud

Se apunta así a una suerte de antropología de la lectura o de antropología hermenéutica en la que la experiencia de la lectura es considerada como el modelo de cualquier tipo de experiencia y, por tanto, como la base de la constitución y la transformación misma de lo humano. Por otra parte, esa antropología incluye una dimensión terapéutica en el sentido ontológico y existencial, antes que técnico, que esa expresión tenía en la antigüedad. Filón de Alejandría, en un libro titulado en su versión latina *De vita contemplativa*, describe así una cofradía llamada *de los Terapeutas* que existía en su ciudad en el siglo I: *"se les llama Terapeutas primero porque la medicina* (iatrikè) *que profesan es superior a la que es corriente en nuestras ciudades —ésta no cura más que el cuerpo, pero la otra cura también el psiquismo"*. También se les llama terapeutas, continúa Filón, porque *"toman cuidado del Ser* (Therapeuèn to On) *que es mejor que el Bien, más puro que el Uno, anterior a la mónada"*.[7] La lectura no es tanto cuestión de medicina *(iatrikè)*, como una forma de ocuparse del Ser *(therapeia)* mediante la palabra. J.Y. Leloup comenta: *"Filón precisa bien: "tomar cuidado del Ser" y no de "mi" ser o de "su" ser (...). El Ser no es "alguna cosa" sino un Espacio, una Apertura que hay que mantener libre (...). Tomar cuidado de esta libertad, no alienarla a nada ni a nadie (ni siquiera a uno mismo) (...). Tomar cuidado en el hombre de lo que escapa al hombre"*.[8] Y M.A. Ouaknin: *"el papel del terapeuta es tomar cuidado del ser, es decir, esencialmente, de la libertad y de la apertura que provoca un lenguaje en movimiento. El terapeuta debe así "desanudar" no*

solamente los "nudos del alma", que son una traba para la vida y la inteligencia creadora, sino también los "nudos del lenguaje", de las palabras encerradas en la prisión de un sentido único".[9]

La vida humana es constitutivamente una hermenéutica, una interpretación, una lectura entendida como juego creador con los signos con los que damos sentido al mundo y a nosotros mismos. Y el papel de la lectura es velar para que esos signos no se dejen absorber como una cosa en el mundo y en el hombre, sino que puedan abrir nuevas perspectivas del mundo y del hombre. Si la estructura del mundo se constituye a partir de la estructura del lenguaje y si nosotros no somos más que el sentido que nos damos a nosotros mismos y a lo que nos pasa, la lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido, que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo. Y cuando la realidad y nuestra propia vida se nos dan en la rigidez cadavérica de lo ya dicho y de lo ya pensado, la lectura es renovación, apertura y posibilidad, es decir, un poderoso fármaco revitalizador, una forma de salud. Las palabras de Deleuze que he transcrito como lema de esta primera parte son claras al respecto: *"el mundo es el conjunto de síntomas cuya enfermedad se confunde con el hombre. La literatura aparece entonces como una empresa de salud"*. Y continúa: *"¿qué salud bastaría para liberar la vida allí donde está aprisionada por y en el hombre, por y en los organismos y los géneros? (...) Meta última de la literatura, desgajar del delirio la creación de una salud (...), es decir, de una posibilidad de vida"*.[10]

[1] Un estudio magnífico es el de P. Laín Entralgo, *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*, Barcelona, Anthropos, 1987.

[2] *Ilíada*, XV, 392-394.

[3] Laín señala que *"el verbo castellano "encantar" —como sus correspondientes en otras lenguas:* enchanter, incantare, etcétera— *tiene su origen en los* incantamenta *o "encantamientos" de los romanos, y es semántica y morfológicamente paralelo al verbo griego* epáidein: *como en aquél el prefijo* in, *en éste el prefijo* epí *refiere al "canto" (*cantum, ode*) en que consistía el ensalmo o conjuro"* (*La curación por la palabra en la antigüedad clásica*, op. cit., p. 43).

[4] *Ídem,* p. 35.

[5] La expresión es de F. Nietzsche, *La gaya ciencia*, Palma de Mallorca, Olañeta, 1984, p. 14.

[6] Para una buena revisión, E. Ocaña, *El Dionisio moderno y la farmacia utópica*, Barcelona, Anagrama, 1993.

[7] Traducido de la edición francesa de J. Y. Leloup, *Prendre soin de l'être. Philon et les Thérapeutes d'Alexandrie*, París, Albin Michel, 1993, p. 30.

[8] *Ídem*, pp. 84-87.

[9] M.A. Ouaknin, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*, París, Seuil, 1994, pp. 24-25.

[10] G. Deleuze, *Critique et clinique*, París, Minuit, 1993, pp. 14-15.

9. Sobre venenos y antídotos

(La expulsión de los poetas en Platón)

Quien atraviesa el verso escapa al ser como certeza, encuentra la ausencia de los dioses, vive en la intimidad de esa ausencia, se convierte en responsable, asume su riesgo, soporta su favor.

M. Blanchot

Este capítulo trata sobre el control pedagógico de la experiencia de la literatura cuando tiene la forma de un control moral, cuando se hace en nombre de la moral. Y trata también de cómo la experiencia de la literatura resiste a ese control y amenaza a veces el orden moral constituido. Este capítulo trata de una batalla.[1]

¿Qué tiene que ver la literatura con la moral? ¿Y con la educación moral? ¿Cuál es la utilidad moral de la literatura? ¿Cuál es su valor pedagógico? ¿Cuáles son sus riesgos, sus peligros? ¿Cómo debería controlarse pedagógicamente tanto para aprovechar su posible utilidad como para conjurar sus hipotéticos riesgos? Esas preguntas son tan viejas como la ética o como la pedagogía. Tan viejas como todos esos aparatos que se han inventado para la formación y la tutela de las conciencias. Y su formulación misma tiene ya un cierto tufillo a censura. Porque la literatura es ambigua cuando se la juzga desde el punto de vista moral. Si es verdad que la experiencia de la literatura, en alguna de sus modalidades, tiene que ver con la perfección moral de los hombres y de las sociedades, con la formación de buenos ciudadanos y de sociedades justas, si es verdad que la literatura puede ser "útil" desde el punto de vista moral, también es verdad que entregarse a la literatura puede tener sus riesgos. Porque, a veces, y quizá de forma esencial, la experiencia de la literatura escapa a los criterios morales de valor y de justicia que aspiran a regir la vida de los hombres y sus relaciones mutuas. La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su *non serviam*.

Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía.

Por eso la mera posibilidad de un proceso moral a la literatura está muy cerca de la censura, es ya posibilidad y tentación de censura, aunque ésta se rechace explícitamente. De Platón a los críticos contemporáneos de inspiración marxista, feminista o culturalista,[2] pasando por el índice de la Iglesia católica, por las quemas de libros en los Estados totalitarios de todos los tiempos, y por todas las exclusiones pedagógicas de los libros perversos o poco edificantes, la literatura ha sido juzgada por sus efectos morales. Y aunque ese juicio no se resuelva en censura, en la prohibición explícita de los textos considerados peligrosos, sí que suele implicar el privilegio de un cierto tipo de lectura. Nosotros tendemos a ser liberales respecto a los textos, nos vanagloriamos de no tener prejuicios. Todos los libros pueden ser editados, todas las películas estrenadas. Quizá calmemos nuestra buena conciencia moral y nuestra buena conciencia pedagógica redactando códigos deontológicos para los programas infantiles de televisión. Los niños, al menos, deberían ser protegidos.

Pero al tiempo que hacemos profesión de liberalismo, solemos insistir también en la necesidad de fomentar un cierto “espíritu crítico”, una cierta “manera crítica” de enfrentarse a los textos, que permita a la gente protegerse de sus peligros. Si no podemos imponer nuestro juicio hasta el extremo de prohibir determinados textos, intentemos al menos que las personas puedan defenderse juzgando ellas mismas. En todo caso, se trata siempre de un juicio moral a la literatura, de una consideración de la experiencia de la literatura desde el punto de vista moral, desde el punto de vista de la ley y el orden, desde el punto de vista de una suerte de policía moral de las conciencias que tiene por objetivo prevenir que nada (malo) pueda contaminarlas.

Pero la desconfianza moral, la censura, o el cierre (¿crítico?) de la conciencia no son la única manera de reducir los peligros de la literatura. La literatura tiene un lugar asegurado en nuestro mundo, un lugar incluso de una cierta dignidad. La literatura es “cultura”, y la cultura es un patrimonio a administrar y a incrementar. Las obras literarias ocupan

pomposamente las ferias de los mercaderes, las bibliotecas, las aulas, las salas de estar. De cuando en cuando la sociedad se celebra a sí misma celebrando a alguno de sus autores emblemáticos y, entonces, todos nos sentimos un poco más satisfechos de nosotros mismos. La literatura en tanto que objeto cultural decora nuestra vida, ocupa nuestros ratos de ocio. A veces, tenemos la sensación de que añade una dimensión de "profundidad" o de "riqueza", una suerte de dimensión "espiritual", que está ausente de la vida cotidiana. Pero el emplazamiento de la literatura en ese lugar asegurado que es la cultura implica también la previa desactivación de su ambiguedad moral, tanto de sus posibles beneficios como de sus evidentes peligros.

Como si la literatura pudiera habitar nuestra vida justamente porque no se mezcla con ella. Porque la hemos fijado a un espacio marginal en el que puede convivir con lo bueno y lo malo de nosotros mismos sin apenas tocarlo. Pero para ello ha sido necesario el trabajo de esa gran maquinaria de desactivación, de recuperación, de identificación y de integración que es la "cultura". Una vez desactivada, convertida ya en valor cultural, en parte de esa gigantesca institución de domesticación de las obras que es la cultura, la literatura puede ser ya defendida, administrada y promocionada sin peligro.[3] Ya podemos entregarnos tranquilamente a la literatura porque la hemos convertido en inofensiva.

Para enfrentar lo indómito tenemos dos posibilidades: bien domesticarlo o bien fortalecernos nosotros mismos para hacernos inmunes a su fascinación. Pero se trata siempre de evitar toda posible perturbación, de anular toda posibilidad de que (nos) suceda algo imprevisto. Algo parecido al modo como los medios masivos de comunicación desactivan el poder perturbador de lo que ocurre, reduciéndolo a una inflación de noticias que atraviesan el espacio tranquilizador de la sala de estar o el espacio asegurado de nuestra buena conciencia de personas sensibles e informadas. En el control de la literatura se trata también de que, aunque pasen muchas cosas, a nosotros no (nos) pase nada. Tal es la lógica del poder: que pasen muchas cosas, que haya acontecimientos importantes, que todo parezca lleno, saturado de sentido, que las obras, incluso las más refractarias, las más turbulentas, las más perversas, estén a nuestro alcance, pero que sin embargo nada nos perturbe. Y si aún así nos perturba, que la perturbación misma se transforme en interés, en diversión,

en emoción, en buena conciencia cultural, en una experiencia quizá "fuerte" pero ya tranquilizadoramente inofensiva.

La tutela pedagógica de la lectura

Acaso pudiera recorrerse casi toda la historia del pensamiento pedagógico como una historia de la desconfianza hacia la experiencia salvaje, no controlada, de la literatura. Y de la invención de mecanismos para conjurar sus peligros.

En algunos casos, la literatura tiene que ser expulsada o, al menos, sometida a un riguroso control. La expulsión platónica de los poetas, a la que después me referiré con cierto detalle, sería quizá el ejemplo inaugural y privilegiado.[4] Algo parecido ocurre en la primera recepción cristiana de las letras clásicas, cuando una tradición literaria, dotada aún de cierta dignidad, continúa seduciendo peligrosamente a los jóvenes cristianos.[5] Pero también el itinerario cartesiano hacia la razón, por fin emancipada de todo prejuicio, se realiza justamente mediante el desprendimiento de todo el saber libresco adquirido. Descartes, que se confiesa enamorado de la poesía durante su juventud, construye su método en el rechazo explícito de la literatura y, en general, de las humanidades, como modo legítimo de acceso al conocimiento o a la virtud.[6] Y, como se sabe, Rousseau determinó que la única lectura de su Emilio fuera el *Robinson Crusoe*. Al menos hasta que Emilio estuviera lo suficientemente maduro como para entregarse, sin riesgos, a la literatura.[7] Y podríamos multiplicar los ejemplos. Hay todo un hilo rojo en nuestra cultura en el que la afirmación de "los peligros de la lectura" es paralela a la puesta en marcha de todo un conjunto de dispositivos orientados al cierre de la conciencia a todo lo que podría contaminarla. Las cosas tienen que sustituir a las palabras como base de la educación, la conciencia inmediata y segura de sí a lo que ha sido dicho o está escrito, la experiencia a la lectura, la razón, o la naturaleza, o la vida, a los libros.

Pero, al mismo tiempo, nuestra cultura se constituye también estableciendo una relación privilegiada con un conjunto de "textos sagrados". No necesariamente religiosos. Pero sí libros dotados de un especial valor, especialmente venerados. Toda la tradición pedagógica humanística (aquélla que se expresa en los conceptos de *Paideia*,

Humanitas, *Bildung*) es como un hilo negro en el que la educación, en lo que tiene de más noble, puede pensarse como una relación "formativa" y "humanizante" con los libros canónicos que constituyen el depósito espiritual de una comunidad humana.[8] El concepto primario de una cultura literaria, humanista, implica que el conocimiento de lo mejor que se ha escrito y pensado amplía y depura los recursos del espíritu humano. La literatura, formando el espíritu, puede educar para la acción humana. En toda la tradición humanista, al menos hasta principios de este siglo, la relación de la cultura literaria con la perfección moral del individuo y de la sociedad ha sido evidente de por sí. En la idea humanista de educación late un irredento optimismo racional y moral. En el estudio de la literatura, se dice, hay una fuerza moral que hay que saber localizar y canalizar. Pero una fuerza ambigua que hay que tratar con mucho cuidado. La literatura es también, para los humanistas, moralmente ambigua.

Lo que ocurre es que esa ambigüedad no se resolvía mediante la expulsión del libro, sino que el problema era el de la selección de los (buenos) textos y el de la tutela pedagógica de la lectura. No todos los libros tienen el mismo "valor" y, sobre todo, no cualquier forma de lectura "vale" lo mismo. Y, desde luego, convertir la literatura en objeto de consumo, en materia de estudio, en patrimonio cultural o en alegoría moral son también formas, un tanto sofisticadas, de desactivar sus peligros. Aunque esta vez el control de la literatura pueda aparecer enmascarado como una defensa de los libros.

Puede que no sea exagerado pensar que toda una historia del alma europea podría rastrearse en el modo como occidente se ha pensado en relación a sus textos. De una forma siempre compleja, siempre ambivalente, como si los libros tuvieran el secreto de la salvación y de la condenación del alma. Las teorías pedagógicas, por su parte, pueden recorrerse como una suerte de farmacopea de los libros. Qué libros son buenos y qué libros malos, cómo deben leerse, en qué circunstacias, a qué edad, con qué precauciones. La experiencia de la lectura está casi siempre sometida a una especie de tutela pedagógica, justificada con criterios morales, que tiene por objetivo asegurar que nada (malo) puede pasar.

Parece entonces que hay que tener a los libros bajo vigilancia y a los lectores sometidos a una rigurosa tutela. El texto pedagógico no puede ser una biblioteca indefinida y abierta. La experiencia de la literatura no puede ser una experiencia salvaje, libre. Hay que expurgar y ordenar la

biblioteca. Clasificar los libros en más o menos peligrosos. Conocer cuáles pueden ser sus efectos para el alma. Por otra parte, hay que acompañar cuidadosamente a los lectores para protegerlos de lo que podría significar un riesgo para ellos. Hay que procurar que se relacionen con los libros de una forma adecuada. Y los libros más peligrosos sólo pueden ser entregados a lectores críticos, maduros, a aquellos lectores que ya están inmunizados contra sus posibles efectos peligrosos.

¿Qué es leer?

El núcleo de este capítulo tendrá, a partir de aquí, un formato muy clásico: un comentario de texto. Se tratará de realizar un ejercicio menor, trivialmente escolar, casi convencional: plantear un tema de discusión, proponer un texto como material, y hacer una llamada a pensar sobre el texto o contra el texto o a partir del texto. O, dicho de otra forma, leer un texto que, al menos idealmente, da qué pensar, y formular una única instrucción: lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo.

Uno de los temas que habrá siempre, y que ya hay, en el transfondo de este capítulo es, justamente, qué es eso de leer. Y cuáles son sus peligros. Y cuáles son las precauciones y los mecanismos de control que la pedagogía establece para conjurar esos peligros. Pero qué es eso de leer cuando va en serio, cuando no es un fantaseo trivial o una forma de ocio, cuando no tiene que ver sólo con el aprendizaje de algo exterior, con una mera adquisición de información. En esos casos al que lee no le pasa nada. Y aquí se trata de qué es eso de leer cuando, al leer, algo (te) pasa. Cuando el leer tiene efectos en uno, le forma a uno, le transforma, o le deforma. Cuando la lectura es una experiencia que va de verdad o, como diría Gadamer, una verdadera experiencia.

La experiencia de la lectura ha sido pensada con la imagen de algo que penetra el alma. Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda

intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí.[9] Es por eso que la literatura es peligrosa. Porque afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en cada ser humano. Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos. Incluso cuando eso que somos ha sido estructurado moralmente. Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación.

El control pedagógico de la experiencia de la literatura como experiencia de trans-formación tendrá, entonces, dos modalidades básicas. En primer lugar, desactivar su fuerza transformadora mediante operaciones encaminadas a acorazar y solidificar la conciencia. Sólo aquél que ya ha sido formado y cuya formación es lo suficientemente sólida podrá enfrentar su identidad a los ataques de la literatura y salir victorioso. Sólo aquél que tenga los suficientes mecanismos de protección podrá leer sin entregarse, sin disolverse, sin desposeerse, sin ir más allá de un horizonte conocido.

La segunda modalidad del control pedagógico de la literatura como experiencia de transformación consiste en someterla a la lógica de una finalidad sensata y prevista de antemano. En este caso la lectura es parte de un proyecto. La experiencia de la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero siempre a un proyecto que la limita y la canaliza. En este caso, la experiencia de la literatura es un medio para llegar a algo. Poner en cuestión lo que somos es un medio para llegar a ser otra cosa: para saber más, para ser mejores, para aumentar nuestra sensibilidad, para conseguir un cierto placer sin consecuencias. Y todo ello en un sentido ya previsto. Perderse sería, de algún modo, una forma de salvarse, disolverse sería una forma de reconstruirse aún más sólidamente, desposeerse sería solamente una forma de modificar y fortalecer la autoposesión.

Leer, entonces, cuando está pedagógicamente asegurado, es una actividad que ha sido lo suficientemente controlada para que nada (malo) (nos) pase, o para que lo que nos pase sea lo que está previsto que nos tiene que pasar y no cualquier otra cosa. Sin embargo, a veces, la experiencia de la literatura desborda el uso al que intenta ser sometida, el resultado que había sido anticipadamente previsto. Y entonces lo que nos pasa se abre en un posible inmenso e indefinido.[10] ¿No será la apertura de ese posible libre y salvaje lo que la pedagogía, en nombre de la moral, trata de conjurar?

Si volvemos al ejercicio que propongo, algo así como entregarnos a un texto que da qué pensar, pero no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos, podríamos abrir varias posibilidades a partir de la lectura. La primera posibilidad, desde luego, es que nada nos pase. Que el texto, bien porque no sea capaz de capturar nuestro pensamiento, bien porque solamente confirme nuestra manera de pensar, no nos afecte en lo propio. O, si lo afecta, no lo ponga en cuestión. Tendríamos un texto que no habría podido convertirse en una llamada, que no nos habría perturbado, que no habría roto, como pedía Kafka, *"el mar congelado que llevamos dentro"*. La segunda posibilidad es que lo que nos pase esté dentro de lo previsto. Aquí el texto sí que capturaría nuestro pensamiento, sí que pondría en cuestión lo que pensamos, sí que nos afectaría en lo propio, pero para hacernos pensar de la forma que el autor (o el comentarista) han previsto. El cuestionamiento de lo propio se haría en nombre de alguna autoridad. El dar qué pensar del texto estaría sometido, así, a alguna forma de proselitismo. El autor, o el comentarista, buscarían, a partir del texto, a partir del pensamiento sobre el texto, la realización de un determinado proyecto sobre la conciencia de los lectores.

La tercera posibilidad, desde luego, sólo puede definirse intransitivamente. Como decía Handke, sería la producción de*"esto y aquello"*. O de forma negativa, como puro cuestionamiento: en la cita anterior de Kafka, cómo algo nos habría *"golpeado el cráneo"*. Nuestro pensamiento, por efecto de la lectura, se habría hecho libre. La lectura sólo habría funcionado, respecto a nosotros mismos, como un poder de contestación. Como una contestación de nosotros mismos en los límites de nuestro pensamiento.

El juicio moral a la poesía

Pero vamos ya con el comentario. El texto que propongo es la *República* de Platón. La *República* contiene varios ataques a la poesía, sobre todo a Homero y a los trágicos, aunque también a la poesía lírica, en nombre de la Justicia. Es un texto que pretende fundar el orden de una ciudad racional, de una ciudad cuyo principio de ordenación sea la Justicia. Y en ese orden racional, en ese orden justo, dice Platón, los poetas no tienen cabida. Lo que propongo como material de lectura, lo que me gustaría dar a pensar, es esa lucha contra los poetas, y también contra sí mismo, que el filósofo emprende con la mirada puesta en el bien de la ciudad.[11]

Toda esa fragorosa contienda entre filosofía y poesía está atravesada de cabo a rabo por una disputa sobre cuál es el discurso legítimo desde el punto de vista pedagógico. Platón encuentra que son los poetas y los que administran sus obras los que educan a Grecia, e inicia una durísima batalla para arrebatarles el monopolio del discurso pedagógicamente legítimo, aquél que garantiza la perfección moral de los hombres y de las ciudades. Lo que la dialéctica le disputa a la poesía es el privilegio de la legitimidad pedagógica desde el punto de vista moral. El reconocimiento de su papel privilegiado en la formación de las personas virtuosas y en la ordenación de la ciudad justa. Su reconocimiento como el discurso pedagógicamente legítimo desde un criterio moral.

Los ataques platónicos a la poesía contenidos en la *República* se desarrollan entre los libros II y III, y sobre todo en el libro X. Entre los libros II y III la condena de la poesía se plantea en un contexto básicamente político. La poesía es atacada ahí porque atenta contra el orden de la ciudad. Pero la argumentación que comienza en el libro X se sitúa en otro terreno. Esa argumentación viene después de la teoría platónica del alma, y es, por tanto, un ataque más antropológico o más psicológico que el anterior. Los argumentos contra la poesía se basan en que ésta amenaza el buen orden del alma. De todas formas, ambos ataques son isomorfos puesto que la estructura del alma y la estructura de la ciudad son, en Platón, análogas. El alma platónica es una suerte de organización política, una especie de república interior bien ordenada, y la ciudad platónica está pensada a la manera de un organismo, como si fuera

una totalidad anímica. Por tanto, los peligros de la poesía para el buen orden de la ciudad son análogos a los peligros de la poesía para el buen orden del alma. Y ese buen orden, el mismo que rige la ciudad y el alma de sus ciudadanos, el buen orden que el filósofo va a defender encarnizadamente contra las amenazas de la poesía, es la Justicia.

El fragmento al que alude mi título está al comienzo del libro X y dice así: *"todas esas obras parecen causar estragos en el alma de cuantos las oyen, cuando no poseen como contraveneno* (como antídoto, literalmente '*antifármacon*') *el conocimiento acerca de su verdadera índole"* (*Rep.,* X, 595 b).

La metáfora del fármaco

En el fragmento citado se aprecia claramente lo esencial de la estrategia platónica. El "truco" de Platón consiste en colocar en paralelo dos órdenes discursivos: el orden de la poesía y el de la dialéctica. Y en presuponer que el segundo es capaz de juzgar al primero exponiendo su verdad, su "verdadera índole". Al filósofo, que conoce el ser, que, como fundador del estado, tiene la tutela moral de la ciudad y de las almas de cada uno de los ciudadanos, que se preocupa del orden de la ciudad y de que los ciudadanos lleguen a ser hombres de bien es al que le corresponde juzgar a los fabricantes de mitos. Por la dialéctica conocemos la verdad del alma, la verdad de la ciudad, y también, desde luego, la *"verdadera índole de esas historias que causan estragos en el alma de quienes las escuchan"*. Por eso la dialéctica es el antídoto, el mecanismo de control del fármaco.

La dialéctica, al darnos la verdad de nosotros mismos y la verdad de la poesía, nos coloca a distancia. Las imágenes pierden su fuerza porque ya no pueden penetrar el alma de modo inconsciente. O de modo engañoso, presentándose como buenas cuando "en verdad" son malas. Gracias a la dialéctica, el uso de la poesía puede ser un uso sensato porque está mediado por la conciencia. Y por una conciencia que se ha estructurado de una forma no literaria. El alma ya estructurada, ya constituida, el alma que tiene plena conciencia de sí y del mundo, es la única que puede entregarse a la poesía sin peligro. Sabe lo que quiere, lo que busca. Tiene criterios de juicio. Sabe localizar los peligros y defenderse de ellos. No se deja engañar.

Por eso Platón, cuando, acaso sobrecogido él mismo por lo duro y despiadado de su ataque, le da una última oportunidad a la poesía, lo hace pidiéndole que se defienda. Pero la poesía sólo podrá defenderse en el terreno de la dialéctica, dando razones: *"Si la poesía imitativa y dirigida al placer puede alegar alguna razón por la que es necesario que exista en un Estado bien gobernado, la admitiremos complacidos, conscientes como estamos de ser hechizados por ella"* (*Rep.,* X, 607 b). Y los protectores de la poesía tendrán que argumentar, alegando y justificando, exhibiendo el mismo conocimiento que la dialéctica posee sobre lo que es útil al Estado y al alma de sus miembros: *"Concederemos (...) que aleguen a su favor que no sólo es agradable sino también beneficiosa tanto respecto de la organización política como de la vida humana, y los escucharemos gustosamente"* (*Rep*., X, 607 d).

Pero mi título alude también a un texto célebre de Jacques Derrida que se titula "La farmacia de Platón".[12] Ahí Derrida comenta el final del *Fedro*, concretamente la condena platónica de la escritura, una condena que junto con la de los poetas y la de los sofistas integra los tres grandes procesos filosófico-pedagógicos de Platón, y también algunos fragmentos de la *República*, desde la lógica del *fármacon*. Es decir, desde la metáfora de una sustancia, una droga, que es a la vez remedio y veneno. La poesía, tal como la trata Platón, es también, como la escritura, como los fármacos, radicalmente ambigua. Como el vino y como el amor. Puede ser remedio, alivio, algo que cura o fortalece el alma (o esa especie de organismo colectivo que es la ciudad), y puede ser también veneno, narcótico, algo que causa estragos en el alma (o en la ciudad), que la desequilibra, que la debilita o la disuelve. Porque las imágenes, como las drogas, como los alimentos, como el aire, permean el alma, penetran en el alma, la nutren o la riegan, y la conforman, la forman, la deforman o la transforman.

Las palabras que pronuncian los poetas, las imágenes artísticas que fabrican los artesanos, el ritmo y la armonía de la música, penetran lenta e inconscientemente en el interior del alma y, sin que nos demos cuenta, la conforman. Son como las hierbas que, poco a poco, pace el ganado y entre las que crece; como el aire que, sin percatarse, respira (*Rep.,* III, 401); como los fármacos a los que, desconociendo su poder, nos entregamos; como los alimentos que día a día comemos (*Rep.,* III, 404 d e). Y las hierbas pueden ser buenas o malas; el aire puede ser salubre o insano; el

fármaco puede ser curativo o venenoso; el régimen alimenticio puede ser conveniente para la salud o enfermizo.

Todo el asunto del juicio moral a la poesía está, naturalmente, en el conocimiento de los fármacos, de las buenas y las malas drogas, en relación con sus efectos positivos o negativos en el alma. Hay que conocer el alma, cómo es y cómo es afectada, y hay que conocer también los fármacos, cuál es su verdadera índole. Y ése es el conocimiento, el antídoto, el contraveneno, que Platón expone a lo largo de la *República*. El control pedagógico-moral de la literatura se parece entonces al control de los expertos, de los médicos, sobre los fármacos y su uso legítimo. Y uno sólo puede entregarse a la poesía-fármaco sin peligro o bien bajo la tutela de un pedagogo-médico, o bien si uno mismo es ya lo suficientemente médico como para automedicarse sin riesgo.[13]

Justicia e identidad

A partir de ahora voy a concentrarme en uno de los sentidos, quizá el fundamental, en que la poesía es veneno, en que la poesía "causa estragos" en el alma. No comentaré la recomendación platónica de que la poesía, para ser moralmente saludable, debe retratar modelos dignos de imitación, debe hacer aparecer como agradables y dignas de ser imitadas virtudes como la valentía, la moderación, la piedad, etcétera. La recomendación, en suma, de que la poesía debe representar imágenes de la virtud y no del vicio. No comentaré tampoco la exigencia de que "ganen los buenos", de que al final la virtud sea recompensada. Esa idea de que la poesía es moralmente sana sólo si reproduce la ecuación socrática entre felicidad y virtud.[14] Y tampoco comentaré la idea platónica de que la poesía es poco valiosa porque es ficción y, por tanto, secundaria en relación a la verdad, y la recomendación consiguiente de que la poesía debería representar, en otro registro, lo que la dialéctica y la ética han establecido. En otras palabras, la idea de que la poesía es moralmente recomendable sólo si funciona como una especie de atajo hacia la bondad y la verdad, como una especie de camino fácil hacia el bien, que sería menos escabroso que el lento, austero, trabajoso y riguroso ascenso dialéctico. No comentaré, por tanto, las cuestiones más fácilmente asimilables a la moralina pedagógica más trivial. El ataque en el que centraré mi comentario tiene, creo, un

mayor calado. Es aquél según el cual la poesía es peligrosa porque atenta contra el principio de identidad o el principio de individuación.[15] Contra el supuesto más elemental de toda moral: que cada uno sea cada uno, que cada uno sea él mismo.

Como veremos enseguida, el principio de individuación es la condición de posibilidad de la Justicia. La Justicia, tanto respecto al orden de la ciudad como respecto al orden del alma, requiere que cada uno sea el que es y no otra cosa, que cada individuo esté definido, diferenciado, que sea sujeto de una identidad y que esté sujetado a ella, que cada uno sea cada uno: *"en nuestro Estado el hombre no está desdoblado, ni es múltiple, ya que cada uno hace una sola cosa. (...) únicamente hallaremos al zapatero que fabrica calzado sin ser piloto además de fabricante, y al labriego que es labriego, y al militar que es militar y no es comerciante además de ser militar, y así con todo el resto"* (397 a).

Obviamente, para nosotros no se trata de una identidad de rol, basada en la división social del trabajo, o en cualquier forma de diferenciación social impersonal. Nosotros, después de la revolución individualista, después de la explosión de la privacidad, somos seres "personales" y no nos definimos esencialmente por ser zapateros o comerciantes. Pero sí que nos diferenciamos por ser "nosotros mismos". En general, por nuestra conciencia de nuestra propia identidad "personal" y de la identidad "personal" de los otros. La Justicia, en tanto que principio del orden moral, exige individualidad (que cada uno sea cada uno) y ordenación (que las relaciones entre los individuos estén sometidas a un orden). Sólo así el mundo humano, la ciudad humana, puede ser un mundo seguro. Un mundo donde sean posibles los contratos, las responsabilidades, las reglas, las alianzas, las promesas.[16] Por eso el principio de individuación, lo que Platón llama Justicia, es incluso previo a cualquier virtud, es lo que confiere a las otras cualidades (la moderación, la sabiduría y la valentía) *"la capacidad de nacer y —una vez nacidas— les permite su conservación"* (*Rep.,* IV, 433 b).

Respecto al alma individual, la justicia es también la individuación y el buen orden de cada una de las partes. Hablando del hombre justo, dice Platón que *"tal hombre ha de disponer bien lo que es suyo propio, en sentido estricto, y se autogobernará, poniéndose en orden a sí mismo con amor (...) y se generará así, a partir de la multiplicidad, la unidad absoluta, moderada y armónica."* (*Rep.,* IV, 443 d e). Por el contrario, y

también respecto al alma particular, la injusticia es desorden, caos, indefinición, funcionamiento errático, diversidad, descomposición. O, dicho con metáforas políticas, la injusticia en el alma es guerra civil, sublevación de unas partes contra otras, disgregación. Ésos son los nombres de la enfermedad del alma producida por un uso no sensato, salvaje, de la poesía. La poesía "causa estragos en el alma" porque desindividualiza, saca de sí, metamorfosea, carnavaliza. O, peor aún, coloca bajo sospecha ese orden violento de la individualización.

La condena platónica no es en absoluto trivial y no admite fácil escapatoria. La poesía es peligrosa porque atenta contra el fundamento de la Justicia, nada más y nada menos que contra el principio de individualización, contra el principio básico de que cada uno sea cada uno. Pero vamos ya a entrar en el detalle de la argumentación platónica.

Dividiré los ataques a la poesía contenidos en la *República* en dos partes. Al final del artículo me referiré a la experiencia de la literatura, a lo que le ocurre al oyente (o al lector) cuando se entrega a la poesía, como una experiencia de des-individualización y des-identificación. Pero ahora, en la primera parte, presentaré el modo como la poesía atenta al principio de individualización por su contenido. Aquí el tema es el de qué es lo que la poesía imita. Y cuáles son sus peligros. Y el juicio se refiere a la distinción entre la buena y la mala mímesis. Y buena y mala no se refiere aquí a si es más o menos realista, a si lo que se pinta es la virtud o el vicio (la moral de los personajes), o a si, al final, la virtud se muestra como lo más provechoso y la maldad tiene su castigo (la moralina de la trama).

Me voy a centrar en un solo aspecto de la mala mímesis, en tanto que atenta contra el principio de individuación o el principio de identidad, el que cada uno es cada uno. Y la poesía, en aquello que imita, cuestiona el principio de individuación de tres formas: porque representa caracteres metamórficos (y la metamorfosis se opone a la estabilidad del ser), porque representa a los dioses y a los mortales en estado de enajenación (y la enajenación como pérdida de sí se opone al autocontrol propio de los individuos que se poseen a sí mismos), y porque representa a los personajes en estado de discordia interior (y la discordia se opone a la unidad y a la armonía del ser).

Por otra parte, eso que la poesía imita en los caracteres que representa (la metamorfosis, la enajenación y la discordia interior) puede tomarse también como una imagen del poeta mismo. El poeta mismo, como

veremos enseguida, aparece en Platón caracterizado como un ser metamórfico, nómada, enmascarado, nocturno, poseído, con la indeterminación de un niño, múltiple, contradictorio, etcétera. Con unos atributos que se oponen, punto por punto, al ideal moral y racional de la individuación y la identidad.

Estabilidad contra metamorfosis

La poesía atenta contra el principio de individuación, en primer lugar, porque representa a los dioses como hechiceros que se presentan de múltiples formas, como seres que juegan a enmascararse, a metamorfosearse, a cambiar de identidad. Proteo y Tetis son los propotipos. Proteo, el dios marino que se transforma sucesivamente en león, serpiente, pantera, jabalí, agua, árbol y fuego para escapar de los que quieren arrancarle sus profecías (*Odisea*, IV). Y Tetis, la que se convierte en fuego y en león, pero, en su caso, para intentar escapar, sin éxito, al matrimonio con Peleo (Píndaro, *Nemeas* IV).

Serán peligrosos, entonces, dice Platón, los cuentos *"según los cuales ciertos dioses rondan de noche, con apariencias semejantes a las de muchos extranjeros de las más diversas regiones"* (*Rep.,* II, 381 e). ¿Y no es así como nosotros, postrománticos, nos imaginamos al poeta? Un ser nómada, nocturno, extranjero en cualquier parte, un tanto desadaptado, sin domicilio fijo, habitando o rondando los márgenes de la ciudad. Justamente como esos dioses enmascarados, nocturnos y extranjeros cuya representación literaria, dice Platón, es tan peligrosa que debería ser prohibida. Quizá porque los poetas, en su vivir la noche, amenazan el carácter y el estatuto del orden diurno e indican la posibilidad de otro orden; al comportarse como extranjeros, amenazan el orden de lo familiar, de lo convencional; al gustar de enmascararse, amenazan las caras uniformes. En los márgenes del mundo convencional, diurno, familiar, en el que cada uno es su propia cara, en el que reina el sentido común, el sano juicio, en los márgenes de ese mundo seguro y asegurado en el que sabemos quiénes somos, late otro mundo más misterioso, más enigmático, quizá más profundo. Y ese otro mundo, cuando irrumpe, seduce y amenaza al primero. Y lo coloca bajo sospecha.

Pero volvamos por un instante al prototipo mítico de la metamorfosis, a Proteo.[17] Menelao está de regreso desde Troya y, no se sabe por qué razón, los vientos no le son favorables. No sabe si ha ofendido a un dios y por eso la fortuna no le es propicia, y no sabe qué camino tomar. Le sugieren entonces que capture a Proteo y que utilice sus dotes proféticas y su astucia y su veracidad. Porque Proteo no puede mentir. Es entonces, al ser capturado, que se convierte en una larga serie de animales, en agua, y en fuego (agua y fuego, los dos elementos del devenir y del cambio). Finalmente, al no poder librarse de los que lo sujetan, no le queda más remedio que revelar la manera de continuar el viaje.

La confrontación entre Menelao y Proteo es la historia de la lucha por la posesión de ese saber adecuado para orientarse en el mundo acuático de la inestabilidad, del devenir y del cambio. El mundo marino es incierto. No tiene caminos, es variable, está plagado de trampas. En cualquier momento puede abrirse en una profundidad abismal, sin fondo. Y al carácter metamórfico de ese mundo corresponde una inteligencia no sólo flexible, sino también metamórfica, una inteligencia que no rehuye la multiplicidad, la transformación. Por eso las divinidades marinas, al igual que el mar, también tienen el poder de la metamorfosis. Pero eso no significa en absoluto que Proteo sea un mentiroso, alguien que finge, alguien que disfraza su verdadera identidad. La identificación de la verdad con la identidad, la simplicidad, la definición o la determinación es ya platónica. Por eso Proteo puede ser también adivino y, hablando en enigmas, es siempre veraz. Su poder no está en la dominación sino en la seducción, en el encantamiento.[18] Proteo encarna otro régimen de verdad y de poder en el que el enigma, la adivinación, la fluidez, el encantamiento y la ambigüedad no están excluidas.[19]

Proteo encarna una visión fluida del mundo y de sus habitantes. Frente a la simplicidad y la estabilidad del ser, Proteo representa la mezcla del ser y del no ser en el perpetuo transformarse de las formas. La vida aparece como un proceso de transformación en un mundo que también está en transformación. Es una mezcla de ser y no ser, de lo mismo y lo otro, de unidad y diversidad. Algo a lo que la literatura da un acceso privilegiado: la identidad en el cambio. Eso tan difícil de aprehender conceptualmente pero que, si embargo, es enigmáticamente accesible en el espacio literario. Nada hay de estable ni en el mundo ni en la vida humana,

pero sin embargo hay un arte secreto de la metomorfosis. No una lógica, sino un arte.

Contra Proteo, el argumento de Platón es que los dioses de la ciudad racional tienen que ser representados como seres simples, idénticos a sí mismos, estables, de una pieza, sin máscaras, siempre veraces respecto a sí mismos. A una ciudad racional, edificada sobre la Justicia y, por tanto, sobre el principio de individuación, no le convienen los dioses proteicos. Al orden moral, en tanto que exige responsabilidad, en tanto que se constituye colocando a la gente, a todos y a cada uno, bajo el dominio de la ley, no le convienen los dioses enmascarados. En la ciudad racional cada uno tiene que ser cada uno, cada uno tiene que ser el que es, él mismo.

Autodominio contra enajenación

En segundo lugar, el contenido de la poesía atenta contra el principio de individuación porque presenta a los hombres, y también a los dioses, en estado de enajenación. Los ejemplos que pone Platón son los lamentos incontrolados, la risa, la embriaguez, la ira, la pasión sexual, el sueño, la locura. Todo lo que significa pérdida de control. Todos aquellos momentos en los que uno está fuera de sí, en los que uno no es plenamente él mismo. Todos los momentos de trance.

Aquí el ejemplo privilegiado, y el que me servirá de prototipo para mi análisis, es la embriaguez.[20] Citaré para comenzar, a propósito de la embriaguez, un fragmento del diálogo entre Clinias y el Ateniense en las *Leyes*. *"¿Acaso la bebida no hace más tensos e impetuosos deleites y pesares, cóleras y amores? (...) ¿Y qué ocurre con las sensaciones, los recuerdos, las opiniones y los pensamientos? ¿Se hacen también más fuertes, o bien, por el contrario, todas estas cosas desaparecen enteramente en aquél que se sacia en la borrachera? (...). Y entonces, en lo que concierne a la disposición de su ánimo, llegará al mismo estado en que se hallaba cuando era niño pequeño, ¿no es así? (...) Será pues en aquel momento menos dueño de sí mismo que nunca (...). Así, según parece, no sólo el anciano vendría a ser niño por segunda vez, sino también el borracho* (*Leyes*, 645 d e, 646 a).[21] La embriaguez acentúa las vivencias inmediatas y suprime las que son más mediatizadas, las que dependen más de la conciencia, de la identidad, del ser sujeto en el sentido

de dueño de uno mismo, de sujetado a uno mismo. Y el hombre, ser que se autocontrola, que ya no puede o no le está permitido, por su propia constitución, salir de sí, se vuelve en la borrachera como un niño, ser disgregado, indeterminado y disperso. Pero también pura afirmación, puro juego y, por tanto, pura apertura. ¿Y no es también el niño una de las imágenes del poeta? La poesía es quizá una de las formas privilegiadas para darle al espíritu una nueva infancia. Pero no como un apropiarse de la memoria de su origen, sino como un cobrar la perdida indeterminación, como un alcanzar una nueva capacidad afirmativa y una disponibilidad renovada para el juego y la invención. La poesía es un itinerario de desprendimiento de uno mismo como forma instituida y solidificada de conciencia. Y en ese desprendimiento de uno mismo, el mundo queda, de nuevo, abierto. El poeta es un restaurador de la infancia en el proceso mismo en que, convertido en niño, renueva la mirada y abre lo que ha sido suprimido y olvidado como posibilidad de experiencia.[22]

Por otra parte, los momentos de trance son también momentos donde la temporalidad usual, la temporalidad en la que vive la conciencia instituida, el sujeto constituido, queda suspendida. En el trance el instante es vivido como un éxtasis, fuera del tiempo, fuera de la experiencia temporalizada de la vida común. En esos momentos el tiempo como sucesión, el tiempo de Cronos, el tiempo crónico, numérico, discursivo y racional queda interrumpido. Y con la interrupción del tiempo crónico, en ese jubiloso intermedio que abre la interrupción del tiempo crónico, queda interrumpido también el mundo en el cual se actúa y se trabaja, el mundo de la vida práctica, de la cultura, de la moral. En la experiencia extática, entonces, en todas las situaciones en las que el hombre renuncia a dominarse y a poseerse, no rige el tiempo objetivo, secuencial y numérico, y no rige tampoco el tiempo subjetivo, bergsoniano, de la duración. Lo que ocurre en el trance, como en la experiencia de la literatura, está situado en un tiempo no sucesivo, en un tiempo donde no rigen las categorías del antes y el después, donde incluso el presente está despojado de su presencia. El pasado no está ahí, recogido, abriendo un futuro que le sería continuo y correlativo. El futuro tampoco está en la forma de proyecto o de expectativa. Y también la presencia de sí a sí queda abolida. La experiencia de la literatura, como el trance, interrumpe la continuidad del tiempo. Y destituida la soberanía del tiempo de la conciencia, hecho de

recolección, de presencia y de proyecto, queda destituida también la soberanía de la conciencia instituida misma.[23]

Podríamos conjeturar una relación posible entre la imagen del niño y el tipo de temporalidad que implica la experiencia extática. En uno de los textos más conocidos y enigmáticos de Heráclito se compara el tiempo no sucesivo, el tiempo como *aión* de la Grecia arcaica, con un niño que juega. La traducción de García Calvo propone lo siguiente: *"El tiempo-todo* (aión) *es un niño jugando-niñeando* (pais paizón)*, que juega a tres en raya, ordenando-alineando fichas: ¡de un niño la corona!"*.[24] El tiempo no sucesivo de *aión*, el tiempo-todo, el tiempo de la repetición eterna, tiene la capacidad de vencer al tiempo crónico. La temporalidad del trance es también aión, un tiempo que está por encima del tiempo sucesivo de la conciencia y del proyecto (y de la muerte). Por eso, en la Grecia arcaica, *aión* se sitúa en otra dimensión que la de la sucesión y es más poderoso que cronos. Y quizá pueda verse aquí una imagen del tiempo primigenio, asociado al niño como regeneración de la vida, como afirmación permanentemente infantil de la vida en tanto que se renueva y brota a cada instante. Y quizá pueda verse también una imagen de la vida, en su infancia aún no temporalizada, como un juego plenamente afirmativo, inocente, creador y abierto. Ésa es la cualidad de la poesía, que cambia incensantemente y constantemente se renueva. Pero no en el curso de una temporalidad sucesiva, sino en un perpetuo comienzo, en una infinita afirmación. La poesía no conoce el tiempo numérico, no conoce evolución, maduración, progreso. La poesía, como el tiempo-todo, como ese niño que juega, es, cada vez, su propia afirmación y su propio nacimiento.

En la experiencia extática, entonces, aquélla que imita el poeta, se accede a una forma de indeterminación y despersonalización en la que la temporalidad de la conciencia instituida queda desposeída de su poder. Es en ese sentido en el que constituye una experiencia del fondo de uno mismo. Quizá por eso la embriaguez, el dolor, el arrobamiento ante la belleza, todos esos momentos en los que uno está fuera de sí, son instantes en los que una máxima impersonalidad coexiste con una máxima intensidad de la experiencia de uno mismo.

Los héroes de la ciudad racional, lo hemos comprendido ya, no pueden ser como niños. Tienen que ser seres conscientes, dueños de sí, constituidos como personas individuales en el interior de una temporalidad lineal, sucesiva, donde sea posible el proyecto, y el hacer

promesas, y el ser responsables de las promesas hechas, y el esfuerzo, y el trabajo, y la administración racional, por uno mismo o por los otros, de la propia vida. En la ciudad racional, en suma, cada uno tiene que ser cada uno, cada uno tiene que ser el que es, él mismo.

Unidad contra discordia interior

Y, por último, la poesía es peligrosa porque imita las situaciones en que los hombres están en discordia interior, sostienen opiniones contrarias, se hallan en lucha consigo mismos. El hombre que no se domina a sí mismo, dice Platón, tiene un alma caótica, desordenada, literalmente en guerra civil.[25] Y ése es el hombre que la poesía imita. *"¿Se mantiene el hombre de acuerdo consigo mismo? ¿O bien (...) entra en discordia interior y sostiene opiniones contrarias al mismo tiempo respecto de los mismos objetos y se halla así, también en sus actos, en disensión y en lucha contra sí mismo?"* (*Rep.,* X, 603 c). Lo que la poesía imita, se queja Platón, es la parte irritable y variada del alma, la disonancia y la discordancia interior. Porque *"el carácter sabio y calmo, siempre semejante a sí mismo, no es fácil de imitar (...) ni puede ser popular entre el gentío"* (*Rep.,* X, 604 e 605 a). Y ese hombre en discordia interior, ese hombre escindido, que no es siempre semejante a sí mismo ¿no es también una imagen del poeta?[26]

El poeta es también un ser habitado por múltiples seres, una personalidad hecha de múltiples personalidades: diversas, contradictorias, discordantes. El poeta adopta múltiples identidades. Asume las más variadas formas. Está habitado de muchos personajes. El poeta que compone tragedias y comedias imita múltiples caracteres; Homero habla como si fuera Crises u otros de sus héroes (*Rep.,* III. 393-394). *"De ese modo, si arribara a nuestro Estado un hombre cuya destreza lo capacitara para asumir las más variadas formas y para imitar todas las cosas, y se propusiera hacer una exhibición de sus poemas, creo que nos prosternaríamos ante él como ante alguien digno de culto, maravilloso y encantador, pero le diríamos que en nuestro Estado no hay hombre alguno como él ni está permitido que llegue a haberlo, y lo mandaríamos a otro Estado, tras derramar mirra sobre su cabeza y haberla coronado con cintillas de lana"* (*Rep.,* III, 398 a).

El poeta está habitado, poseído, por algo que no es él. Se siente morada de algo desconocido, de algo que está más allá de la conciencia y de la acción humana. Pero lo que posee al poeta, sea el lenguaje, la imaginación, el entusiasmo, lo divino, o las propias voces de sus personajes, es múltiple y diverso en sí. El poeta aparece habitado por el lenguaje.[27] Pero ese lenguaje que le habita es un lenguaje múltiple, hecho de una diversidad de lenguas y de estilos, de modos de expresión distintos, sin medida común, irreductibles entre sí. El poeta es como un demiurgo que salta de un lenguaje a otro sin dejarse reducir a ninguno de ellos. Y su alma misma aparece como fragmentada en esa discontinuidad expresiva en la que nunca puede aparecer como una unidad determinada e inmutable.

Empédocles de Agrigento, chamán y poeta, convertido por Hölderlin en símbolo del arte, bien puede representar esta imagen del poeta como una diversidad múltiple a la que Platón se enfrenta. Empédocles dice haber sido *"un muchacho y una muchacha, un arbusto, un pájaro y un mudo pez de mar"* (Frag. 451)[28], y su conciencia, por tanto, ya por su propia constitución, no es sino el anudamiento de muchas vidas. Además, la vida misma es una mezcla en la que unos seres fluyen a través de otros intercambiándose sin cesar: *"no existe nacimiento de ninguno de los seres mortales, ni tampoco un fin en la funesta muerte, sino que solamente la mezcla y el intercambio de lo mezclado existen, y esto es llamado nacimiento por los hombres"* (Frag. 477). Para decir lo desconocido, el poeta no sólo debe ser fiel a lo que le posee, sino también enfrentar la multiplicidad y la disolución que él mismo es y que siempre le amenaza. Pero el poeta no enfrenta la diversidad que le habita para reducirla a una unidad simple, sino para hacerla cantar.[29]

El poeta no es él mismo. Pero al perder su identidad en su abrirse a lo desconocido que habla por él, tampoco se funde en una unidad superior que lo recoge. En él, el ser se disgrega, se des-une. Por eso, y como bien sabía Platón, en la poesía se libera la multiplicidad que estaba sometida, subordinada y unificada. Por eso la poesía es disgregación y discordia interior, porque fractura la realidad en su presunta unicidad y simplicidad.

Los héroes de la ciudad racional no pueden ser esos personajes poseídos por una forma de entusiasmo que, lejos de conducir a la unidad y a la semejanza, arrastra a la multiplicidad, a la discordia y a la contradicción. En la ciudad racional, moralmente ordenada, cada uno tiene

que ser cada uno, sabio y calmo, de una sola pieza, siempre de acuerdo consigo mismo.

La experiencia de la literatura

Hemos visto hasta aquí las tres formas en que la poesía, en aquello que imita, atenta contra el principio de individuación: la poesía imita la metamorfosis, la enajenación y la discordia interior; y esa imitación puede ser peligrosa porque los ciudadanos de la República ideal, plenamente individualizados, tienen que reconocerse en héroes estables, capaces de poseerse plenamente, y siempre semejantes a sí mismos. Vamos a tratar ahora, para terminar, sobre en qué sentido la literatura atenta también contra el principio de individuación, pero no por su contenido, no por aquello que imita, sino por el tipo de experiencia que procura a los que se entregan a ella. Porque la experiencia de la literatura, la literatura como experiencia, amenaza también el orden diurno, racional y razonable, de la identidad instituida. Entregarse a la literatura, cuando va de verdad, cuando es una verdadera experiencia, atenta también contra ese principio de individuación que, como decíamos antes, es la condición fundamental de cualquier orden moral.

Según Platón, la poesía despierta y fortalece lo que ha sido suprimido y olvidado en ese lento y violento trabajo orientado a la constitución de la individualidad y la identidad. La parte del alma que ha sido reprimida por la fuerza (la que llora y se lamenta en la desgracia, la que ríe inmoderadamente, la que contiene los apetitos incontrolados como la cólera o el amor) es a lo que la poesía apela y lo que la poesía fortalece. Aquello que ha sido secado y debilitado, es justamente lo que la poesía alimenta y riega. Aquello que ha sido sometido para el buen gobierno de uno mismo, aquello que ha sido obligado a obedecer y, en el mejor de los casos, casi suprimido en ese proceso de convertirnos en lo que somos, es lo que la poesía despierta y lo que la poesía llama a la rebelión (*Rep.,* X, 605 c, 607 a). La poesía, en suma, nos hace sentir lo que, en la vida diurna, nos hemos obligado a no sentir, aquello que, para ser lo que somos, hemos sometido violentamente en nosotros mismos. En ese sentido, la poesía arranca al espectador o al oyente de sí mismo, le hace perder el control sobre sí mismo, le hace abandonarse, le hace volver a su propia infancia, a

las fases que han sido reprimidas y olvidadas a lo largo del arduo proceso de constitución de su identidad madura.

La literatura es realmente peligrosa porque nos hace simpatizar con aquello que nos hemos prohibido, con lo que hemos abolido en nuestra alma, con lo que hemos expulsado de nosotros mismos al entrar en el orden diurno de la identidad, de la verdad y de la justicia. La literatura, como Platón sospechaba, es esencialmente a-moral. Y eso porque apela a una forma de experiencia de uno mismo y del mundo que no pertenece al orden diurno, maduro y sólido de la identidad, de la verdad y de la justicia. Es más, la experiencia de la literatura pone en cuestión ese orden, lo impugna. Pero no oponiendo una verdad a otra verdad, un orden a otro orden, una identidad a otra identidad, sino desorientando, contestando y seduciendo a la verdad, a la justicia, a la identidad. Quizá por eso suene a falso y a cartón piedra cualquier intento de someter la experiencia de la literatura a la lógica de la finalidad, de la utilidad, de la función, del proyecto. A la lógica, en suma, de la conciencia instituida.

La literatura, como la infancia, se define por su distancia y su extrañeza respecto al mundo diurno ordenado por la verdad y la justicia. La literatura, como el niño que hemos abolido en nosotros, no es ya de este mundo. Y quizá es por eso por lo que nos fascina. Pero esa distancia que la literatura, al despertar lo suprimido y lo olvidado, abre con respecto al mundo diurno y con respecto a nosotros mismos como conciencia instituida, esa distancia tiene el poder de contestar ese mundo y de contestar(nos) en lo que somos. La literatura excede y amenaza tanto lo que somos como el conjunto de las relaciones estables, ordenadas, razonables que constituyen el orden moral racionalmente ordenado. La literatura, como la infancia, pone en cuestión la validez del mundo común.

Sin embargo, y por mucho que hayamos superado la infancia sometiéndola, ese niño que hay en nosotros a veces juega. Y, cuando juega, pone en cuestión eso que somos, lo impugna, lo desorienta, lo seduce y lo hace danzar. Y así la conciencia madura, plenamente individualizada, ya idéntica a sí misma, es seducida por ese resto de sí misma que hemos abolido y olvidado. Por eso, la experiencia de la literatura impugna el proceso mismo en el que la conciencia se ha constituido.

Dice Blanchot: *"... está el arte unido a todo lo que pone al hombre en peligro, a todo lo que le sitúa violentamente fuera del mundo, fuera de la seguridad y de la inteligencia del mundo al que sólo el porvenir pertenece*

(…). De ahí también que el niño que ignora casi el mundo y el loco que lo ha casi perdido sean 'naturalmente' artistas. Todos, por la angustia, por la despreocupación, pertenecen ya a la ausencia, ausencia que se puede llamar nada, pero nada que es todavía el ser, el ser del que nada se puede captar ni nada hacer, donde nada comienza nunca ni se acaba, donde todo se repite hasta el infinito porque nada ha tenido en ella lugar verdaderamente, lo eterno, quizá, pero en ese caso la repetición eterna". [30]

Y Platón, defendiéndose de ese peligro, con la mirada puesta en *"la seguridad y en la inteligencia del mundo"* porque sólo un mundo seguro e inteligible puede ser un mundo moral, intenta elaborar un antídoto que sea capaz de vencer la fuerza destructora de ese terrible veneno que disuelve el alma de los hombres y el orden de la ciudad. Platón, en su obra, fabrica otra sustancia que también permea el alma, pero esta vez destilada para contrarrestar los poderes de aquella fuerza perversa que la amenaza en su identidad misma. La literatura es, como dice Blanchot, un encantamiento que nos fascina mediante su ausencia y su nada. Y es además una magia peligrosa porque su fascinación convierte también en ausencia y en nada el mundo diurno de la individualidad y la conciencia. Y para conjurar ese encantamiento Platón no puede sino fabricar otro encantamiento que lo anule. Antídotos contra venenos y magia (buena) contra magia (mala). La palabra del poeta, palabra fascinante y encantadora, *"la oiremos repitiéndonos el mismo argumento que hemos enunciado, como un encantamiento, para precavernos de volver a caer en el amor infantil, que es el de la multitud"* (*Rep.,* X, 608 a).

La literatura es realmente peligrosa. Por eso la prueba de fuego de la identidad (de la humanidad instituida en nosotros) consiste en aprender a dominar el mal que la experiencia de la literatura trae consigo. Por eso el orden moral basado en la identidad, en la individualización, en el que cada uno sea cada uno, no puede imponerse sino mediante la desactivación del desafío de la experiencia de la literatura. Y mediante el olvido de esa desactivación. Hay que neutralizar el veneno, el fármaco, el encantamiento. Hay que olvidar, quizá dolorosamente, no sólo lo que el fármaco nos abría como posibilidad de experiencia, sino también, y sobre todo, lo que de violencia y sometimiento hay en eso que somos.

Pero aunque la literatura sea expulsada de la ciudad, aunque los aparatos de formación y administración de la conciencia nos protejan

contra ella, aunque la maquinaria de la cultura tienda a plegarla a su lógica e intente reducir sus peligros, aunque la literatura, en fin, sea, una y otra vez, sometida, toda tentativa de darle límites será vana. La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazará con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos. Esa "gran contienda" de la que Platón hizo un primer mapa no ha finalizado aún y en el azar de sus avatares lo que está en juego es nada más y nada menos que la (frágil) solidez de nuestra propia identidad.

---

[1] *"Grande, en efecto, es la contienda, mi querido Glaucón, mucho más grande de lo que parece, entre llegar a ser bueno o malo; de modo que ni atraídos (...) siquiera por la poesía, vale la pena descuidar la justicia o el resto de la excelencia"* (Platón, *Rep*., X, 608 b). En las citas de la *República* sigo, con algunas variantes, la edición de Gredos, Madrid, 1986.

[2] Muchos críticos contemporáneos se resisten a cualquier intento sistemático de relacionar el arte con la vida, lo estético con lo práctico, la literatura con la moral. Sin embargo, en los últimos años estamos asistiendo a una cierta recuperación de la crítica literaria de carácter ético y político. Básicamente en los trabajos feministas que plantean cuestiones no triviales sobre el modo como el canon literario construye como dominante una forma de conciencia masculina, en los trabajos neo-marxistas que exploran los sesgos de clase en las tradiciones literarias, y en los trabajos culturalistas que denuncian el carácter etnocéntrico y, en ocasiones, abiertamente racista, de las obras clásicas. Por otra parte, incluso los críticos más abiertamente formalistas mantienen un programa ético implícito en la creencia de que cierto modo de leer cierto tipo de literatura es capaz de hacernos, en algún sentido, mejores. El problema sería qué tipo de literatura y qué modalidad de lectura tiene esos efectos morales. Para un examen de la problemática ética en la crítica contemporánea con abundantes referencias a la educación, puede verse W. C. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press, 1988.

[3] *"... la cultura, gran poder impersonal, sustituye en cada uno y realiza, en su sitio, el lento trabajo de asimilación por el que las obras, reducidas a valores, son ya de antemano comprendidas, leídas, entendidas y reducidas al hombre de la comprensión universal que se supone que somos (...). La cultura es sustancia, y sustancia plena; su espacio es un espacio continuo, homogéneo, sin falla y sin curvatura. Ciertamente, se acrecienta y se prolonga indefinidamente; en eso radica su poder de atracción. La cultura progresa, tiene, pues, algún*

vacío por parte del futuro, pero si está en movimiento, es inmóvil y también por ese movimiento, pues su devenir es horizontal. El fondo sobre el que se eleva y al que remite, sigue siendo la cultura; su más allá es ella misma, el ideal de unificación y de identificación con el que se confunde. No podría ser de otro modo. La cultura tiene razón en afirmarlo: es el trabajo de lo verdadero, es la generosidad de un don necesariamente dichoso. Y la obra, siempre que se salga de este círculo (que se agranda y se vuelve a cerrar sin tregua) será el signo del ingrato e inconveniente error" (M. Blanchot, "Los grandes reductores" en *La Risa de los Dioses*, Madrid, Taurus, 1976, p. 67).

[4] *"Si dejas entrar a la Musa dulzona y voluptuosa, sea en versos líricos o épicos, el placer y el dolor reinarán en tu Estado en lugar de la ley y de la razón"* (*República,* X, 607 a).

[5] *"No conviene prestar atención a los escritos de los poetas"* dice San Basilio el Grande, siguiendo una larga tradición, en *A los jóvenes. Sobre la utilidad de la literatura griega,* Barcelona, Fundación Bernat Metge, 1985, p. 44.

[6] La constitución de la conciencia racional moderna se caracteriza, en Descartes, por la desconfianza. La duda metódica es como una compulsión a someter toda fuente de experiencia, de conocimiento y de valor, al escrutinio de la razón. La conciencia cartesiana es una conciencia esencialmente desconfiada. La primera parte del *Discurso del método*, escrita en clave autobiográfica, es la historia de esta desconfianza casi obsesiva hacia todo lo que se ha aprendido en los libros. Comentando la fundación cartesiana de la conciencia racional moderna, J. Beaufret afirma: *"busque usted en Descartes una relación posible con la poesía, extraordinaria por cierto, que reinó en su siglo: no hay ninguna. Por eso un poeta (menor, por lo demás) del siglo XVIII pudo decir: 'Siempre le oí decir al señor Boileau que el señor Descartes le había cortado el pescuezo a la poesía'"* (*Al encuentro de Heidegger*, Monte Ávila, Caracas, 1987, p. 32). La condena cartesiana de la literatura en nombre de la moral se basa en su irrelevancia. Por un lado *"el camino* (del cielo) *está abierto tanto a los ignorantes como a los doctos"* (*Discurso del método*, Madrid, Alianza, 1979, p. 74). Por otro, se puede ser muy docto y, sin embargo, no tener la certeza de actuar bien e, incluso, caer en una forma de conducta irreal y extravagante: *"los que toman por regla de sus costumbres los ejemplos*

que sacan de las historias se exponen a caer en las extravagancias de los paladines de nuestras novelas y a concebir intentos superiores a sus fuerzas" (*op. cit*., p. 73).

[7] La condena de los libros está, fundamentalmente, en el libro III de *Emilio.* Sobre el significado de *Robinson* como única lectura autorizada, ver el trabajo de P. Thierry, "Emile, Robinson et Marx" en P. Kahn, A. Ouzoulias y P. Thierry (eds.), *L'éducation. Approches philosophiques*, París, Puf, 1990, pp. 137-156.

[8] Uno de los textos más hermosos sobre el valor formativo de la cultura humanística y literaria es quizá el primer discurso que Hegel pronunció como rector del Gimnasio de Nuremberg. Se trata del "Discurso del 29 de septiembre de 1809" incluido en *Escritos Pedagógicos*, Madrid, FCE, 1991, pp. 73-85.

[9] A los veinte años, escribía Kafka: *"Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeara en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro"*. Citado por G. Steiner, *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona, Gedisa, 1982, p. 101.

[10] *"La llamada, cuando es creíble, exhaustiva y vibrante, musical y temblorosa ella misma ante aquello que afecta a alguien, entonces es eficaz. Lo que produce es algo que uno no puede denominar transitivo: produce esto y aquello"* (P. Handke, *Pero yo vivo solamente de los intersticios*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 79).

[11] Un texto bellísimo sobre esa contienda es el de M. Zambrano, "Poesía y ética" en *Filosofía y poesía*, Madrid, FCE, 1993, pp. 27-46.

[12] J. Derrida, "La farmacia de Platón" en *La diseminación,* Madrid, Fundamentos, 1975.

[13] Puede ser interesante, a este respecto, la asociación y el tratamiento paralelo que se hace entre el médico como especialista en la tutela física del cuerpo, y el juez como especialista en la tutela moral del

alma. Ambos tienen que conocer aquello que tutelan y las formas como es influido (*Rep*. III, 408 y ss.). No deja de ser curiosa una diferencia: mientras que el médico puede ser un hombre enfermo (aunque no un hombre malvado), el juez debe ser un hombre virtuoso.

[14] La importancia de la revolución moral socrática y su oposición sistemática a la tragedia está muy bien reseñada, también con referencias a la condena platónica de los poetas, en T. Gould,*The Ancient Quarrell Between Poetry and Philosophy*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

[15] Un comentario de Platón también centrado en el principio de individuación puede encontrarse en E. Trías, "El artista y la ciudad" en *El artista y la ciudad,* Barcelona, Anagrama, 1976.

[16] En el segundo tratado de la *Genealogía de la Moral*, Nietzsche analiza la conexión entre la individuación y la violencia a propósito de la capacidad de hacer promesas. El tratado es un repaso al complejo proceso de fabricación de un yo estable. Sobre el hacer promesas, Nietzsche afirma: *"¡Cuántas cosas presupone todo esto! Para disponer así anticipadamente del futuro, ¡cuánto debe haber aprendido antes el hombre a separar el acontecimiento necesario del casual, a pensar causalmente, a ver y a anticipar lo lejano como presente, a saber establecer con seguridad lo que es fin y lo que es medio para el fin, a saber en general, contar, calcular —cuánto debe el hombre mismo, para lograr esto, haberse vuelto antes calculable, regular, necesario, poder responderse a sí mismo de su propia representación, para finalmente poder responder de sí como futuro a la manera como lo hace quien promete (...). Aquella tarea de criar un animal al que le sea lícito hacer promesas incluye en sí como condición y preparación, según lo hemos comprendido ya, la tarea más concreta de hacer antes al hombre, hasta cierto grado, necesario, uniforme, igual entre iguales, ajustado a regla y, en consecuencia, calculable"* (Madrid, Alianza, 1972, pp. 66-67). Esas palabras de Nietzsche resuenan en M. Foucault cuando dice, a propósito del sujeto humano, que *"para saber qué es, para conocerlo realmente, para aprehenderlo en su raiz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos"* (*La verdad y las formas jurídicas,* Barcelona, Gedisa, 1980, p. 28).

[17] En el tratamiento del personaje de Proteo sigo a M. Detienne y J.P. Vernant, *Les ruses de l'intelligence,* París, Flammarion, 1974 (trad. cast. en Taurus). También J. Jiménez, "El saber del enigma" en *Cuerpo y tiempo. La imagen de la metamorfosis*, Barcelona, Destino, 1993, pp. 80-97.

[18] En Eutidemo (288 b c), Platón compara los sortilegios de Proteo con el efecto seductor de los discursos sofísticos. *"No han querido darnos una demostración en serio, sino que imitando a Proteo, el sofista egipcio, buscan seducirnos con encantamientos. Mas imitemos nosotros a Menelao y no dejemos ir a estos hombres hasta que nos hayan revelado aquello de lo que en serio se ocupan"*. La cita es según la edición de Gredos, Madrid, 1983.

[19] También Foucault en *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona, Gedisa, 1984) hace un interesantísimo comentario de *Edipo Rey* resaltando en la tragedia de Sófocles el enfrentamiento entre dos regímenes de verdad y de poder.

[20] Para un análisis de la obra de Platón desde las ambigüedades de la embriaguez, ver el librito de V. Gómez Pin, *De usía a manía. Vino y éxtasis*, Barcelona, Anagrama, 1972. Otro texto que podría clarificar la comparación entre la experiencia extática, la religión y la embriaguez, insistiendo en su cualidad de momentos de abolición y superación de la conciencia instituida de uno mismo y del mundo es el trabajo de G. Bataille titulado "La embriaguez de las tabernas y la religión" y recogido en *La literatura como lujo*, Madrid, Versal, 1993, pp. 86-95.

[21] Cito según la edición del Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1983.

[22] El primer discurso de Zaratustra refiere las tres metamorfosis del espíritu: el espíritu en camello, el camello en león, y finalmente el león el niño. La tercera metamorfosis, la del león en niño, está descrita así: *"¿Por qué es preciso que el león raptor se transforme en un niño? El niño es inocente y olvida; es una primavera y un juego, una santa afirmación. ¡Oh, hermanos míos!Una afirmación santa es necesaria para el juego divino de la creación"* (F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Edaf, 1973, p. 40). También Bataille afirma limpiamente: *"la literatura, lo he querido mostrar lentamente, es la infancia al fin reencontrada"* (*La littérature et le mal*, París, Gallimard, 1957, p. 10).

[23] El tiempo, en Kant, es la forma a priori de la interioridad (como el espacio lo es de la exterioridad), la condición de posibilidad inmediata de los fenómenos internos (de la conciencia) y la condición mediata de los fenómenos externos (del mundo). Tendríamos aquí una formulación especialmente nítida de lo que es un lugar común en la historia de la filosofía: la vinculación entre tiempo y subjetividad o, más concretamente, que la conciencia, incluida la conciencia de sí, depende de la anticipación y la memoria. No es que el tiempo sea interior a la conciencia, sino que la conciencia misma está estructurada de una forma temporal. El tiempo, en la tradición filosófica, es lo que constituye y conserva la conciencia.

[24] En *Razón común*, Madrid, Lucina, 1985, p. 255.

[25] Su alma se corresponde a la del hombre cuya alma no está gobernada por la justicia; un alma, dice Platón, en la que unas partes se sublevan contra otras y en la que todos sus componentes luchan entre sí (*Rep.,* IV, 444 b). Y cuando describe al hombre que comete injusticia como un hombre que ha implantado un mal gobierno en sí *mismo* lo compara a una "bestia polifacética" al modo de Quimera, Escila o Cerbero (Homero, *Ilíada*, VI, 181): *"una bestia polícroma y policéfala, que posea tanto cabezas de animales mansos como de animales feroces, distribuidas en círculo, y que sea capaz de transformarse y de hacer surgir de sí misma todas ellas"* (*Rep*., IX, 588 c).

[26] Una bella imagen de la poesía como ruptura del equilibrio, está en este fragmento del poeta chino Han Yu (768-824) que Octavio Paz, su traductor, titula "Misión de la literatura" (incluido en *Versiones y Diversiones*, México, Mortiz, 1978, pp. 197-198): *"Todo resuena, apenas se rompe el equilibrio de las cosas (...). Así el hombre. Si habla, es que no puede contenerse; si se emociona, canta; si sufre, se lamenta. Todo lo que sale de su boca en forma de sonido se debe a una ruptura de su equilibrio (...). Y así, cuando el equilibrio se rompe, el cielo escoge entre los hombres a aquéllos que son más sensibles, y los hace resonar"*.

[27] *"El filósofo quiere poseer la palabra, convertirse en su dueño. El poeta es su esclavo; se consagra y se consume en ella. Se consume por entero, fuera de la palabra él no existe, ni quiere existir. Quiere, quiere delirar, porque en el delirio la palabra brota en toda su pureza originaria. Hay que pensar que el primer lenguaje tuvo que ser delirio.*

Milagro verificado en el hombre, anunciación, en el hombre, de la palabra. Verificación ante la cual el hombre, ya poeta, no pudo sino decir: 'Hágase en mí'. Hágase en mí la palabra y sea yo no más que su sede, su vehículo. El poeta está consagrado a la palabra; su único hacer es este hacerse en él" (M. Zambrano, *Filosofía y poesía,* op. cit., pp. 42-43).

[28] En las citas de Empédocles sigo la edición de Gredos (*Los Filósofos Presocráticos*, vol. II, Madrid, 1979) y la numeración de esa edición.

[29] El Empédocles de Hölderlin es hijo de *"violentas contraposiciones (...), en las cuales apareció el mundo ante sus ojos"*. Su desmesura íntima *"procede de la hostilidad y de la más alta discordia"*. Además, *"su destino se presenta en él como en una instantánea unificación que, sin embargo, tiene que disolverse para llegar a ser más"* ("Fundamento para el Empédocles" en F. Hölderlin, *Ensayos*, Madrid, Hiperión, 1976, pp. 108-109).

[30] M. Blanchot, "El museo, el arte y el tiempo" en *La Risa de los Dioses*, op. cit., p. 35.

10. Bibliaterapias y bibliopatologías

(Escenas de lectura en Proust)

Las palabras ya no desembocan sobre nada, no se ve nada ni se oye nada a través de ellas, salvo una noche que ha perdido su historia, sus colores y sus cantos. La literatura es una salud.

G. Deleuze

Sobre la lectura es un librito bellísimo que Marcel Proust escribió como prefacio a la traducción al francés de unos ensayos de Ruskin.[1] El primer párrafo del texto introduce de forma paradójica una serie de estampas de la vida de su infancia. Dichas estampas están elaboradas en torno al recuerdo de la felicidad de los ratos dedicados a la lectura y que estaban por tanto separados de las personas, las cosas y las ocupaciones cotidianas que constituían esa vida que el texto recrea: *"Quizá no hubo días en nuestra infancia más plenamente vividos que aquéllos que creímos dejar sin vivirlos, aquéllos que pasamos con un libro favorito. Todo lo que, al parecer, los llenaba para los demás, y que rechazábamos como si fuera un vulgar obstáculo ante un placer divino (...) todo eso, de lo que la lectura hubiera debido impedirnos percibir otra cosa que su importunidad, dejaba por el contrario en nosotros un recuerdo tan agradable (...), que, si llegáramos ahora a hojear aquellos libros de antaño, serían para nosotros como los únicos almanaques que hubiéramos conservado de un tiempo pasado, con la esperanza de ver reflejados en sus páginas lugares y estanques que han dejado de existir hace tiempo"*.[2]

En las páginas que siguen a este sorprendente párrafo inicial, Proust rememora algunos de los libros de su niñez y las impresiones que le produjeron. Pero el acento de la evocación no está puesto tanto en los libros como en las cosas, las personas y los pequeños acontecimientos que constituían la atmósfera que rodeaba la lectura. Como si la lectura fuera un pedazo de vida apartado de la vida, pero dotado de la rara capacidad de hacer más preciosa e intensa esa vida de la que se aparta; como si el

tiempo de la lectura estuviera fuera del tiempo, pero se mostrara capaz de restituir de una forma superior ese tiempo al que se sustrae; y como si el espacio de la lectura fuera también un espacio separado, pero que condensa e intensifica las cualidades sensibles del espacio que abandona. Por eso, cuando Proust recapitula las páginas dedicadas a la evocación de la niñez, escribe que, queriendo hablar de las lecturas de la infancia, ha hablado de cosas que nada tienen que ver con los libros, porque ha sido de esas cosas, de las que llenaban los lugares y los días en que transcurría la lectura, de las que los libros le han hablado.[3]

Tenemos aquí esbozado, aunque indirectamente y de un modo ciertamente ingenuo, uno de los temas que atraviesa la primera parte de *En busca del tiempo perdido* (la dedicada al relato de la infancia en Combray), a saber, la relación entre la lectura y la vida o, si se quiere, el modo como la frecuentación asidua de los libros por parte del joven protagonista tiende a hacer de la lectura una vía privilegiada de acceso a sí mismo y a la realidad e, incluso, un modelo de toda percepción. Tanto la realidad como nuestra propia vida, parece decir Proust en su obra de madurez, sólo se nos dan en tanto que interpretadas o leídas. Y para aprender a leer nuestro mundo y a leernos a nosotros mismos necesitamos la ayuda de los libros. Si consideramos, con Deleuze, que la *Recherche* es la narración de un aprendizaje que concierne esencialmente a los signos, que *"aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar"* y que *"todo acto de aprender es una interpretación de signos o de jeroglíficos",*[4] toda la obra de Proust puede ponerse bajo el emblema de la lectura o, mejor aún, del aprendizaje de la lectura. Lo que el Proust narrador nos cuenta no es otra cosa que el modo como el Marcel Proust personaje va aprendiendo, a lo largo del relato, a leerse a sí mismo y a descifrar el sentido del mundo en el que vive. Y también el modo como la relación asidua con los libros es inseparable de ese aprendizaje.[5]

Quizá por eso Proust dirá al final de la *Recherche*, en ese último libro que es a la vez una recapitulación del relato y una reflexión sobre la posibilidad del relato, en *El tiempo recobrado,* que *"cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra del escritor no es más que una especie de instrumento óptico ofrecido al lector para permitirle discernir lo que, sin ese libro, no hubiera podido ver en sí mismo"*.[6] Y más adelante, pensando en sus propios lectores: *"no serían mis lectores*

sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería sino una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray".[7] En ambos fragmentos, leer es ver (a veces, en otros pasajes, leer es oír).[8] Y en diferentes lugares de la *Recherche* podemos encontrar también toda una serie de imágenes ópticas que indican que la escritura y la lectura son una cuestión de punto de vista y, a la inversa, que la visión no es tanto la captación de lo inmediato como una lectura de signos. No hay visión sin interpretación y no hay interpretación que no implique la singularidad de una mirada.

Pero sólo leemos (o vemos) en nosotros mismos. Lo que creemos leer en las cosas, en la "realidad", no es sino la impresión que las cosas nos causan, el modo como lo que llamamos "realidad" nos afecta. Y es ahí, en la impresión y en el afecto, y no en el objeto, donde está el comienzo de la verdad. Interpretar el mundo en el que vivimos no es otra cosa que leer esas impresiones y esos afectos subjetivos como si fueran signos, es decir, como si la traza que dejan en nosotros constituyera una especie de escritura secreta que tenemos que aprender a descifrar. Lo que llamamos "realidad" se nos da por tanto doblemente mediada. En primer lugar, por el modo como se ha inscrito en nuestro interior o, si se quiere, por el modo como ha sido ya leída, y de una forma que nosotros no hemos escogido, por nuestra sensibilidad. Nosotros no somos los dueños de nuestras impresiones y de nuestros afectos y tampoco podemos controlar el modo como se inscriben en nuestra sensibilidad. Es más, la garantía de su verdad es su carácter involuntario, su absoluta independencia de nuestro control consciente. Las impresiones y los afectos que somos capaces de controlar, dice Proust continuamente, no son verdaderos. Como tampoco son verdaderos los signos que dejan en nosotros. Y lo que nosotros llamamos realidad se nos da también mediada, en segundo lugar, por el modo como nosotros leemos esas huellas interiores que se han ido grabando en nosotros a lo largo de nuestra vida. Lo que llamamos realidad, entonces, sólo se nos da en tanto que seamos capaces de leer el *"libro interior"*[9] que nuestras impresiones y nuestros afectos han escrito.

La óptica proustiana es una suerte de óptica hermenéutica, una especie de punto de vista lector doblemente constituido en una cara involuntaria y otra voluntaria: la cara involuntaria de la sensibilidad y la cara voluntaria de la inteligencia. Lo que lee la sensibilidad es algo que no escogemos y que nos es en gran parte desconocido. La inteligencia, que siempre está

impulsada por la violencia de un afecto o de una impresión, lee lo que la sensibilidad ya ha leído (aunque manteniéndolo como inconsciente en una serie de inscripciones que componen un lenguaje de signos desconocidos) elucidándolo, aclarándolo y desplegando su sentido.

Desde ese punto de vista, la escritura literaria sería una tercera mediación: la expresión del modo como un autor convierte en obra la lectura "inteligente" que él mismo hace de su propio libro interior, es decir, de los signos o de las trazas sensibles que las personas y las cosas han dejado en él. Sólo de esta forma puede decirse que la escritura literaria es la expresión de un punto de vista único sobre la realidad, o de una mirada única sobre el mundo, o de una máquina óptica singular que ve y que lee las personas y las cosas de una forma única, configuradas en un estilo propio. Por eso la lectura de uno mismo es también *"el reverso de una producción de los propios signos"*.[10] Aprender a leer es indiscerniblemente aprender a escribir. Sólo la escritura de la *Recherche* le dará a Proust la clave para descifrar los signos que constituyen el movimiento de su vida y la verdad de su mundo. Como si esos signos sólo pudieran leerse traduciéndolos al lenguaje de la obra, esto es, convirtiéndolos en texto.

A partir de aquí, lo que sugieren los párrafos anteriormente citados es que podemos utilizar los libros, es decir, los instrumentos ópticos que los escritores nos ofrecen, para hacer de la lectura una actividad que nos ayude a configurar nuestra propia mirada sobre nosotros mismos y, a partir de nosotros mismos, sobre nuestro mundo. Los libros que leemos nos dan algo a leer (como los instrumentos ópticos nos dan algo a ver). Pero no lo que el autor lee o ve en sí mismo y que su escritura transmite, sino lo que nosotros, con su ayuda, podemos leer o ver en nosotros mismos y, a través de ese libro interior hecho de impresiones y afectos sensibles, lo que podemos leer o ver en la realidad. De ahí que, concluyendo un pasaje en el que compara al escritor y al pintor, Proust escriba: *"El supremo esfuerzo del escritor como el del artista no alcanza más que a levantar parcialmente en nuestro honor el velo de miseria y de insignificancia que nos deja indiferentes ante el universo. En ese momento es cuando nos dice (...): ¡Observa! ¡Aprende a ver! Y en ese mismo instante desaparece"*.[11]

La lectura y la vida

El espacio fuera del espacio y el tiempo fuera del tiempo en los que se realiza la lectura están entonces enormemente separados y a la vez íntimamente unidos al espacio y al tiempo “reales” en los que transcurre la vida. Entre la lectura y la vida hay una distancia inconmensurable que, sin embargo, es constantemente atravesada. El Marcel lector evocado en *Sobre la lectura* sabe de esa distancia cuando, interrumpido por la cocinera que le ofrece acercarle una mesa y sintiéndose en la obligación de darle las gracias, siente que *“había que detenerse en seco y hacer volver uno su voz de lo lejos que, labios adentro, repetía sin ruido, de corrido, todas las palabras que los ojos acababan de leer”*.[12] Sabe también de esa lejanía cuando, una vez terminada la última página del libro acabado de leer y para conseguir calmar el tumulto desencadenado en su interior, se levantaba de la cama y se ponía a caminar *“con los ojos todavía fijos en algún punto que en vano hubiéramos buscado dentro de la habitación o fuera de ella pues estaba situado a una distancia anímica, una de esas distancias que no se miden por metros o por leguas, como las demás, y que es por otra parte imposible confundir con ellas cuando se mira a los ojos ‘perdidos’ de aquéllos que están pensando ‘en otra cosa’”*.[13] Y si el Proust lector sabe de la distancia infinita entre la lectura y la vida, el Proust narrador, el que atraviesa esa distancia, sabe de su íntima cercanía. Pero la intimidad entre la literatura y la vida es algo que sólo se le revelará al escritor cuando evoque los libros de la infancia y advierta que ahora, en el relato, esos libros con los que se había apartado del espacio y del tiempo cotidiano le “hablan” de “los lugares y los días” de los que con tanta indiferencia se había retirado para leer e, incluso, le hacen revivir con particular intensidad a ese niño solitario que en la lectura se había escapado de sí mismo y había abandonado su propia voz para confundirse con la voz interior que recorría apasionadamente las palabras y las frases de su texto. La literatura y la vida muestran su intimidad cuando la vida ha desplegado su sentido y, por tanto, se ha convertido ya en literatura. Sólo allí, en el espacio imaginario de la literatura, la vida alcanza su verdad, pero en tanto que está apartada y como alejada de sí misma.

Recuérdese a este respecto la famosísima frase de *El tiempo recobrado*. Una frase a la que sólo podría atreverse un escritor al término de su obra o, lo que en Proust es lo mismo, un hombre que ha realizado ya el aprendizaje de la interpretación de los signos y, por lo tanto, que ha hecho ya su propia lectura de su “libro interior”, de su vida y de su mundo,

al transmutarlos en un texto literario: *"La verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por lo tanto, realmente vivida es la literatura; esa vida que, en cierto sentido, habita a cada instante en todos los hombres tanto como en el artista. Pero no la ven, porque no intentan esclarecerla"*.[14]

Paul Ricoeur comenta esta celebérrima frase como una declaración de *"una ecuación que, al término de la obra, deberá ser enteramente reversible entre la vida y la literatura, es decir, finalmente entre la impresión conservada en su traza y la obra de arte que dice el sentido de la impresión. Pero esta reversibilidad no está dada en ningún sitio: ella debe ser el fruto de la labor de la escritura. En ese sentido, la* Recherche *podría titularse* A la búsqueda de la impresión perdida*, no siendo la literatura otra cosa que la impresión recobrada —"*la alegría de lo real recobrado'*"*.[15] Como si la vida real, para mostrar su verdad, necesitase ser doblemente puesta a distancia. En primer lugar por el paso del tiempo y por la frecuentación de ese espacio retirado de la vida que es el espacio de la lectura. En esa primera forma de la distancia, las impresiones que recibimos de la realidad quedan como perdidas en tanto que afecciones inmediatas y todavía dependientes tanto de las cosas y de las personas concretas que nos afectan como de los momentos concretos en que nos afectan. Pero sólo esa distancia permite la interiorización de las impresiones, su primera transmutación en una serie de trazas o de huellas subjetivas que pueden funcionar ya como signos que requieren interpretación. Por otra parte, la interpretación de esos signos o, lo que es lo mismo, su segunda transmutación en obra de arte, requiere de una segunda separación, la separación de la escritura. Ésta, al ser entendida como un desciframiento de una suerte de signos interiores cuyo sentido aún es desconocido, guarda una estrecha correspondencia con el aislamiento propio de la lectura. Los verdaderos libros, dice Proust, *"deben ser hijos no de la plena luz y de la charla, sino de la oscuridad y del silencio"*[16], y la oscuridad y el silencio, el misterio y el recogimiento en el interior, son también los atributos de la lectura.

Así la percepción de la realidad y de la vida, pero esta vez de una forma superior, en tanto que se nos dan en su verdad y en su esencia, en tanto que "recobradas", sólo puede hacerse al precio de una pérdida inicial. Y tanto la pérdida como la posterior recuperación son imposibles sin esa forma de distancia que constituye la lectura. Por eso, y otra vez con

palabras de Ricoeur, *“el itinerario de la* Recherche *va de la idea de una distancia que separa a la de una distancia que une”*.[17] Un itinerario que estaba ya como apuntado en ese primer párrafo de *Sobre la lectura* en el que la separación entre la lectura y la vida aparecía en el recuerdo como una unión íntima en la que ambos polos, a pesar de su heterogeneidad o precisamente por ella, trabajaban en una especie de mutua intensificación.

La lectura y la vida están en una relación de discontinuidad. Proust lo sugiere ya en su ensayo primerizo cuando, al describir la habitación de la lectura, insiste en su decoración caprichosa, en la completa falta de utilidad de los objetos que la amueblan, en las imágenes absurdas y azarosas que llenan sus paredes, en su carácter más simbólico que utilitario. La descripción de la estancia contiene reiteradas imágenes religiosas que indican su condición de templo, como si el espacio de la lectura fuera un espacio extraordinario y sagrado que se caracterizara justamente por su radical heterogeneidad respecto a los espacios ordinarios y profanos. Su condición extra-ordinaria hace que la habitación de la lectura, que en eso es como los libros, pueda estar llena *“de una vida silenciosa y plural, de un misterio en el que mi persona se encontraba a la vez perdida y fascinada”*.[18] Así la cama está escondida *“como en el interior de un santuario”*; la almohada es *“como un altar en el mes de María”*; junto a la cama hay una *“trinidad”* de objetos que son como *“cálices consagrados”* y junto a ellos está el frasquito *“santo”* de un licor que nunca se hubiera atrevido a *“profanar”*; los sillones están cubiertos de *“estolas de ganchillo”*; la cómoda *“parece un altar”* que está cubierto por un mantel colocado *“como un paño sagrado”*; junto a ella hay una butaca que es como un *“reclinatorio”*; la habitación entera es *“una especie de capilla”* en la que se oyen las campanas de la iglesia próxima al tiempo que por la ventana puede verse *“al cura con su breviario”* o *“al monaguillo que nos traía el pan bendito”*.[19] Y terminada la descripción del espacio de la lectura, Proust introduce una consideración sobre sus gustos en materia de habitaciones que bien podría tomarse como una declaración de sus gustos literarios si sustituyéramos la palabra ‘habitación’ por la palabra ‘libro’: *“... sólo soy capaz de vivir y de pensar en una habitación donde todo es producto de la creación y del lenguaje de unas vidas profundamente diferentes a la mía, de un gusto opuesto al mío, donde no pueda encontrar nada que me recuerde a mi pensamiento*

consciente, donde mi imaginación se exalta sintiéndose zambullir en las profundidades de una personalidad extraña”.[20]

La imagen, que es el don supremo de la lectura, es en Proust *“una construcción, un sentido vital que no está en contacto con la vida”*.[21] De ahí las críticas de *El tiempo recobrado* contra la falsedad de ese arte supuestamente realista que, pretendiendo mantenerse cerca de la vida, no consiste en otra cosa que en tomar por “realidad” lo que no es sino hábito y costumbre. De ahí también las limitaciones de toda forma de lectura que pretenda encontrar una conexión explícita entre los libros y la vida que supuestamente “representan”. Pero eso no significa que la lectura no tenga relación con la vida. Lo que ocurre es que se trata de una relación entre elementos heterogéneos, no semejantes, discontinuos. Se trata de una relación que sólo es posible por la separación y por la distancia. Deleuze lo formula con particular nitidez respecto al aprendizaje: *“Nunca se sabe como aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos. ¿Quién sabe cómo un escolar se convierte de pronto en un “buen latinista”? ¿Qué signos (si es preciso amorosos o incluso inconfesables) le han servido de aprendizaje? Nunca aprendemos en los diccionarios que nuestros maestros o nuestros padres nos dejan. El signo implica en sí la heterogeneidad como relación. Nunca aprendemos actuando como alguien, sino actuando con alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende”*.[22]

Nada aprenden en los libros los que leen buscando una proyección de sí mismos o de su mundo, sintiéndose siempre cómodos, comportándose como *“aquellas personas de buen gusto”* que configuran su habitación *“a su imagen y semejanza”* y que la amueblan únicamente *“con aquellos objetos con que se sienten identificados”*.[23] Nada aprenden tampoco los que hacen de la lectura una actividad profana que no está separada de los usos y las costumbres diarios, de los intereses prácticos inmediatos, de lo habitual y lo familiar, de lo útil; los que no saben sentirse “perdidos y fascinados” en el misterio de lo que no comprenden. Nada aprenden los que toman los libros como un pretexto para la conversación, como un instrumento para el brillo social, para el éxito intrascendente. Nada aprenden tampoco los buenos alumnos de la vida para quienes todo es fruto del esfuerzo, de la habilidad y del camino recto, sin perder el tiempo en rodeos, hacia los objetivos que se han fijado. Nada aprenden, por

último, los que buscan en los libros las respuestas a las preguntas que les hacen sus padres o sus maestros, o ese contubernio de padres y maestros que fija lo que debemos pensar, lo que debemos saber y lo que debemos decir para "vivir correctamente". Nada aprenden o, lo que es lo mismo, sólo encuentran en los libros lo ya pensado, lo ya sabido, lo ya dicho, lo ya previsto. Para aprender hace falta que la lectura sea una actividad separada de la vida, de sus necesidades y de su control. Sólo así, en un espacio que escapa a todo control (incluso al de uno mismo) y sobre el que la vida no tiene ningún derecho, se podrá encontrar, aunque nada lo garantiza, lo que no se sabe, lo que no se busca y lo que no se espera.

Bibliopatologías y biblioterapias

Después de evocar la atmósfera de las lecturas de la infancia, el tema de *Sobre la lectura* es el de su papel ambiguo en la salud de lo que Proust llama "la vida espiritual". La lectura, dice Proust, puede ser beneficiosa y también perjudicial. Esos hipotéticos beneficios o perjuicios que la lectura puede causar al espíritu no dependen tanto de los textos como de la lectura, es decir, del tipo de relación que se establezca con los textos. La consideración de virtudes y peligros no se resuelve por tanto en un criterio para clasificar buenos y malos libros sino en un criterio para clasificar buenos y malos modos de leer. Lo importante para la "salud del espíritu" no está en los libros que leemos sino en cómo los leemos, no tanto en el texto como en lo que hacemos con él.

La lista de "bibliopatologías" es un tanto convencional. Proust califica de *"enfermedad literaria"* y de *"gusto malsano"* ese *"respeto fetichista por los libros"* en el que puede degenerar la bibliofilia y que *"está ligado a una predilección por todo aquello que rodea su objeto, que tiene alguna relación con él y se comunica con él incluso en su ausencia"*.[24] Otra bibliopatología es la pedantería, una degeneración de la erudición y una enfermedad propia del que *"lee por leer, para recordar lo que ha leído. Para él el libro no es el ángel que levanta el vuelo tan pronto como nos ha abierto las puertas del jardín celestial, sino un ídolo petrificado, al que adora por él mismo, y que, en lugar de dignificarse por los pensamientos que despierta, transmite una dignidad falsa a todo lo que le rodea"*.[25] Por último, Proust califica de peligrosa y de no saludable la enfermedad

del dogmatismo, una enfermedad que consiste en creer que la verdad existe *"como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente"*.[26]

Si consideramos qué es lo que tienen en común las tres formas de "insania lectora", podemos observar que, en todas ellas, la lectura consiste en una relación de apropiación de algo que está en el texto. El fetichista se apodera de sus elementos exteriores, el pedante de sus elementos anecdóticos, el dogmático, por último, se apropia de su "verdad". En los tres casos el objetivo de la relación con el texto consiste en tomar algo del texto pero sin ponerlo en una relación interior con uno mismo. En todos ellos, además, la lectura es una relación con el texto que no produce nada: el lector adquiere algo que había en el texto de una forma puramente exterior, pero a él mismo y a su propia "vida espiritual" nada le ocurre.

En contraste con esa relación exterior, completamente estéril, de simple apropiación, que termina al conseguir algo que está en el libro, Proust habla de las posibilidades "saludables" de la lectura como *"incitación"*, como *"estímulo"*, como *"iniciación"*, como una actividad que *"abre puertas"*, que *"se encuentra en el umbral de la vida espiritual; puede introducirnos en ella; pero no la constituye"*.[27] Las cualidades del espíritu, la sensibilidad y la inteligencia, sólo podemos desarrollarlas en nosotros mismos, con nuestra propia actividad, de una forma personal y singular. Además, la verdadera "vida espiritual" es siempre solitaria. Por eso la lectura no puede ser más que una in-citación o una ex-citación o, como mucho, una preparación formal, una educación de *"los modales de la inteligencia"*.[28] Los libros deben activar la vida espiritual pero no conformarla, deben dar a pensar pero no transmitir lo ya pensado, deben ser un punto de partida y nunca una meta.[29]

Además de esa lista de "enfermedades literarias" y de esas consideraciones escasamente originales sobre los efectos estimulantes de la lectura, hay también en *Sobre la lectura* un párrafo relativamente largo, y éste sí de cierto interés, que trata de *"ciertos casos patológicos, por decirlo así, de depresión espiritual, en los que la lectura puede convertirse en una especie de disciplina terapéutica y encargarse, por medio de incitaciones reiteradas, de volver a introducir a perpetuidad a una mente perezosa en la vida del espíritu. Los libros desempeñan*

entonces para ésta un papel análogo al de los psicoterapeutas con ciertos neurasténicos”.[30]

Proust recomienda una suerte de biblioterapia que se diferencia en un rasgo esencial de las logoterapias y de las psicoterapias verbales: la soledad. La lectura, escribe Proust, no tiene nada que ver con la conversación, esa actividad inane que no sólo disfraza el verdadero pensamiento sino que nos priva de él. Y su virtud está justamente en el aislamiento y el ensimismamiento del lector. La lectura se define como *“ese milagro fecundo de una comunicación en el seno de la soledad”*.[31] Frente a Ruskin y a los espíritus mundanos de la época que convierten la lectura en un análogo de la charla, del parloteo insustancial, del mero juego de opiniones sabias, Proust enfatiza su dimensión solitaria y silenciosa. Se lee, parece decir Proust, para defender la soledad, la separación, esa región oscura, misteriosa y apartada donde la inspiración se hace posible y donde la mente trabaja sólo sobre sí misma, ese espacio silencioso donde uno no está expuesto sino recogido, donde no hay que responder a los otros, donde no hay disipación sino concentración espiritual. El lector sería entonces el que suspende la conversación y se retira a la soledad y al silencio, al interior, al lugar donde se está en disposición de recibir porque no se tiene, porque no se sabe, porque no se espera. Por eso, para devolver la salud al espíritu, *“lo que hace falta es una intervención que, proviniendo de otro, se produzca en cambio en nuestro interior; un estímulo desde luego de otra mente, pero recibido en perfecta soledad. Y ya hemos visto que ésta era precisamente la definición de la lectura, y que sólo a la lectura se ajustaba. La única disciplina que puede ejercer una influencia favorable en tales espíritus es, por tanto, la lectura”*.[32]

La enfermedad para la que Proust recomienda un tratamiento biblioterapéutico consiste en la versión anímica de una extrema pasividad, de una invencible pereza, que proviene del anquilosamiento de la voluntad y de la atrofia del deseo. Del mismo modo que hay dolencias que consisten en una cierta astenia del sistema nervioso y que producen una suerte de pasividad corporal que hace que el que las padece, aunque tenga intactas sus facultades orgánicas, se sienta incapaz de comer, de caminar, de trabajar o de cualquier otra actividad física, así también hay patologías del alma que hacen que el que las sufre sea incapaz de crear y de pensar por sí mismo, de llevar una vida espiritual personal y propia en definitiva,

aunque sus facultades mentales y anímicas estén totalmente intactas. Los enfermos de los que habla Proust viven en una especie de astenia espiritual y *"vegetan en la superficie en un perpetuo olvido de sí mismos, en una especie de pasividad que hace de ellos el juguete de todas las pasiones, los rebaja a la altura de aquéllos que los rodean y excitan sus ánimos, y, semejantes a aquel caballero que, compartiendo desde su infancia la vida de unos salteadores de caminos, ya no recordaba su nombre después de tanto tiempo sin usarlo, terminarán por destruir en ellos todo sentimiento y todo recuerdo de nobleza espiritual"*.[33]

En pocas líneas, esa extraña enfermedad anímica pasa de caracterizarse en términos de fatiga vital, pasividad, impotencia, inapetencia, debilidad, desaparición de la voluntad, pérdida del deseo, etcétera, a describirse claramente como pérdida o mengua de la identidad. Los términos son ahora superficialidad, olvido de sí, dependencia de los otros, rebajamiento o disminución del ser propio, inconstancia, falta de autodominio, heteronomía, excitación y variabilidad del ánimo, predominio de la vida pasional, entrega a los placeres corporales y pasivos, cierta vulgaridad de carácter plebeyo y, esencialmente, carencia de nombre propio.

Independientemente de las críticas obvias que podrían hacerse al privilegio de una identidad definida por la actividad, la potencia, la autonomía, la fuerza, la voluntad, el deseo, el autodominio, la altura, la nobleza, la serenidad anímica, el espíritu, la constancia, el nombre, etcétera, una identidad en suma marcadamente masculina, individualista y aristocrática, la patología de la que aquí se trata tiene una cierta similitud con los estados de ánimo inducidos por el uso de fármacos de carácter narcótico, aquéllos con los que el individuo intenta escapar de sí mismo y sumirse en un dulce olvido. La enfermedad vital de la que los libros pueden curarnos consiste, según Proust, en vivir una vida que supone la renuncia a la propia vida, en abandonarse a un estado que supone el abandono del propio yo, y en renunciar incluso a la última realidad identitaria del propio nombre.

Pero ¿no es ése justamente el efecto de los libros? ¿No es el lector obsesivo el paradigma del que vive vicariamente vidas ajenas e irreales, del que desrealiza su propia identidad, del que por definición no tiene nombre? ¿No es la lectura un refugio narcótico en un tiempo fuera del tiempo y en una realidad fuera de la realidad, donde podemos escapar por

un momento al vacío de nuestras propias vidas? ¿No constituye la literatura y, en general el arte, una especie de "paraíso artificial" que oculta y a la vez expresa el cansancio vital de nuestra época y nuestro estar hastiados de nuestra propia realidad, de nuestra propia vida y de nosotros mismos?

La literatura, en este caso, no sería un signo de abundancia y de plenitud vital, de vida espiritual en constante ampliación, sino un signo de muerte, de pobreza y de fatiga anímica. Sin duda existen los libros narcótico. No podría ser de otra manera en una sociedad que hace de cualquier espectáculo un escape de la cotidianeidad y que convierte en mercancía cualquier apariencia de vida que pudiera aliviar, siquiera por un momento, esa ausencia de vida que es la vida "real". Pero el refugio que ofrecen los libros narcótico no es sino el revés que se corresponde exactamente a una realidad vital alienada e igualmente embrutecedora. No hace falta ser un lector obsesivo para vivir vidas ajenas puesto que nuestra propia vida nos es ajena, y no es necesario sumergirse en la lectura para perder la identidad puesto que, sea lo que sea la identidad, lo único de lo que podemos estar seguros es de que eso es algo que nunca hemos tenido o que ya hemos perdido. O, al menos, eso es lo que secretamente sentimos cuando percibimos, quizá oscuramente y sólo por un momento, que esta vida no es vida, que la vida siempre "está en otra parte", y que no somos eso que somos porque, en definitiva, "no somos nadie". Y eso a pesar de nuestro permanente sometimiento a todos esos aparatos de constitución y regulación de la conciencia que constantemente nos "fabrican" una identidad y nos "sujetan" a ella en la ilusión de que somos los dueños de nosotros mismos y de nuestra propia vida.

El enfermo del que habla Proust es un "depresivo" que está enfermo de la sensibilidad (o bien nada le afecta o, lo que acaso es lo mismo, vive en una especie de excitación indefinida y altamente variable, como un *"juguete de todas las pasiones"*), del deseo (nada le mueve o cualquier cosa le mueve) y del tiempo (no tiene memoria de sí y es incapaz de hacer proyectos). Es un ser que está espiritualmente paralizado, que está enfermo de indiferencia. Y un ser así no necesita narcóticos sino estimulantes, no necesita libros consuelo sino libros despertador: libros que le hagan acordarse de sí mismo, recordar su nombre y hacerse cargo de su propia vida.

Proust habla del libro estimulante o del libro despertador como terapia para una vida sumida en la indiferencia y en la pasividad espiritual. El mismo Proust, según dice Benjamin, era un ser fundamentalmente insano que tenía *“una riqueza poco común de disposiciones anormales”*.[34] Se sabe de su tendencia a la indolencia, de cómo la pereza amenazaba constantemente sus proyectos literarios y, en general, vitales, de cómo los amores sucesivos y la frivolidad de la vida mundana le llevaban a la disipación y a la renuncia, de su sentimiento de culpabilidad por el tiempo perdido, de su desconfianza hacia la amistad y de su gusto por la soledad, de su oscilación permanente entre el sueño de “hacerse un nombre” y el abandono de cualquier actividad encaminada a ese objetivo. Se sabe también que la lectura no le curó de esas “debilidades”. Pero la lectura se le reveló al fin como un don secretamente contenido en el interior mismo de la pasividad, de la disipación, de la soledad, del tiempo perdido y de la renuncia al nombre propio. Como si la lectura ofreciera una forma superior de salud al que sabe abandonarse a ella con la suficiente atención y la suficiente delicadeza: una verdad de la pasividad o, mejor, de la pasión, que nos devuelve modalidades de acción insospechadas; una verdad de la disipación que nos revela una forma secreta de constancia; una verdad de la soledad que nos da amores y amistades de una riqueza infinita; una verdad del tiempo perdido que nos permite recobrar el tiempo; una verdad del nombre abandonado que nos permite recuperar el nombre; una verdad del olvido que nos devuelve la memoria; una verdad de la vida dejada sin vivir que nos devuelve la vida no vivida de una forma particularmente verdadera e intensificada.

Varios años después de este curioso fragmento sobre las posibilidades de la biblioterapia, Proust escribió en *En busca del tiempo perdido* la célebre descripción del momento de la lectura recuperando y refundiendo algunos de los temas que había apuntado en *Sobre la lectura*. Y ahí, en la escena de la lectura, se trata precisamente de la memoria y del olvido, de la superficie y de la profundidad, del interior y del exterior, de la indolencia y de la actividad, de la soledad y de la compañía, del arte y de la vida, de la lectura y de la escritura, de las formas de la sensibilidad y del deseo, de las paradojas de la identidad, de la literatura como forma de salud. Y acaso en la escena de la lectura podamos encontrar dibujado como en miniatura el proceso de la biblioterapia: el que conduce del niño angustiado y solitario y del adolescente frívolo, perezoso y carente de

voluntad, a ese hombre extraño, nocturno, enérgicamente concentrado, poseído por una especie de locura encaminada a restituir, en el espacio imaginario de la escritura, el movimiento de su vida y lo que le queda de su misma niñez, a la vez perdida y preservada. Las condiciones que sirven de base a la obra de Proust son *"malsanas en grado sumo"*.[35] Pero tomando esa constitución enfermiza como condición de posibilidad de su trabajo de escritor y de lector, Proust supo extraer una forma superior de salud.

La escena de la lectura

Ya la primera página de *En busca del tiempo perdido* describe una especie de agitado duermevela en el que inmediatamente se mezclan elementos del libro leído justo antes del sueño. Pocas páginas después, la madre lee en voz alta a Marcel las páginas del *François le Champi*, de George Sand, en el volumen de color rojizo que Proust volverá a encontrar en la biblioteca del príncipe de Guermantes y que evocará, convertido en imagen de la infancia, en un fragmento célebre de *El tiempo recobrado* que comentaré más adelante. Pero la verdadera escena de la lectura no aparece hasta mucho después, una vez finalizado el preludio que culmina con el célebre episodio de la magdalena y ya bien entrada la primera parte de *Por el camino de Swann*, en el núcleo de las páginas dedicadas a Combray.

El arranque de la escena está estructurado por una oposición binaria que, sucesivamente ampliada, complicada e invertida, la organiza en su totalidad: la oposición entre el interior umbrío del cuarto al que el narrador se retiraba para leer echado en la cama, y el exterior espléndidamente luminoso de un mediodía de verano. Pero el reflejo inmóvil de la luz entre las persianas, el resonar de unos golpes de la calle y el sonido de las moscas establecen una clara comunicación entre el interior y el exterior, constituyendo una suerte de imágenes del exterior que dan en el interior su presencia sensible, sintética y efectiva. Como si el espacio interior estuviera protegido de las invasiones de afuera pero a la vez contuviera de forma alusiva pero especialmente intensa alguna de sus propiedades; como si la especificidad y la esencia del exterior, ese acontecimiento múltiple e indefinido llamado "verano", estuviera dada por

esas tres imágenes que lo aluden y lo condensan; como si en el interior calmo y separado, el exterior sufriera una transmutación placentera y la luz del mediodía quedara transmutada en *“una mariposa en reposo”*, el ruido del trabajo se metamorfoseara en *“estrellitas escarlata”*, y el molesto zumbido de las moscas se convirtiera en la ejecución privada de un concierto de *“música de cámara del estío”*.

A continuación de este párrafo introductorio, la relación entre el recogimiento interior de la lectura y el fulgor exterior del verano de Combray se expresa de una forma magníficamente sensitiva en un fragmento de una rara riqueza de conexiones y desplazamientos metafóricos: *“aquel umbroso frescor de mi cuarto era al pleno sol de la calle lo que la sombra es al rayo de Sol, es decir, tan luminosa como él, y brindaba a mi imaginación el total espectáculo del verano, que mis sentidos, si hubiera ido a darme un paseo, no hubieran podido gozar más que fragmentariamente; y así convenía muy bien a mi reposo, que — gracias a las aventuras relatadas en los libros que venían a estremecerle — soportaba, como el reposo de una mano inmóvil en medio del agua corriente, el choque y la animación de un torrente de actividad”*.[36]

En el fragmento citado, el interior es definido y valorado con atributos asociados al bienestar de un espacio cerrado y protegido: frescura, oscuridad y tranquilidad. Pero la fuerza del fragmento está en el modo como ese lugar aislado y aparentemente reposado es también el marco de una constante actividad que, por mediación de la lectura, es capaz de recoger, de un modo transformado e intensificado, todo lo que ha quedado afuera. La primera sección del fragmento violenta la más elemental verosimilitud para indicar que el interior sombrío es *“tan luminoso”* como el exterior expuesto a pleno sol.[37] La segunda sección afirma que, quedándose en su cuarto para leer, el narrador accede con su imaginación al *“espectáculo del verano”* de una forma *“total”*, algo que no hubiera podido conseguir si hubiera salido a dar un paseo puesto que, de ese modo, solamente lo hubiera podido gozar con los sentidos y, por lo tanto, *“fragmentariamente”*. La serie de oposiciones encadenadas (interior-exterior, reposo-paseo, imaginación-sentidos, totalidad-fragmentación) y el modo como la primera cadena (interior-reposo-imaginación-totalidad) queda privilegiada respecto a su capacidad para revelar a Marcel el orden profundo y esencial del verano de Combray no solamente parece borrar los límites entre la lectura y el paisaje, sino que permite derivar incluso que la

lectura hace más intensos y más nítidos los colores del paisaje y permite al lector poseerlo con mayor facilidad y de forma más íntegra y condensada.

La tercera sección, por último, muestra la lectura como un reposo activo o, mejor aún, como un reposo que hace que la actividad sea posible y, además, sensible e imaginativamente percibida. El reposo del lector soporta y es estremecido por el discurrir del relato del mismo modo que una mano inmóvil soporta y a la vez es estremecida por el agua corriente y del mismo modo también que la inmovilidad encerrada de Marcel soporta y a la vez es estremecida por el choque de la animación y del "torrente de actividad" que hay en el verano de Combray. La sección contiene dos verbos, uno en voz activa (soportar) y otro en pasiva (ser estremecido). El sujeto de la acción de 'soportar' es siempre un sujeto en reposo: Marcel lector, una mano inmóvil, y Marcel sedentario. Su objeto es siempre el fluir de una actividad: las aventuras del relato, la corriente del agua, el torrente de actividades del verano. Y adviértase que la elección del verbo soportar (que Pedro Salinas traduce al castellano por 'aguantar') connota actividad y pasividad al mismo tiempo. Soportar, como aguantar, es a la vez resistir y sostener, someterse a algo y mantenerlo, hacerlo posible, como si el verbo indicara una forma de pasión que no es solamente pasiva, un padecer que implica al mismo tiempo sostener y hacer sensible aquello que se padece. El verbo en pasiva ('ser estremecido') connota un movimiento en la inmovilidad, como un temblor casi imperceptible desde fuera pero que atraviesa intensamente al que lo sufre. Además, el juego de asociaciones de la frase permite que sus distintos elementos puedan sustituirse entre sí e intercambiar sus propiedades: las aventuras del relato "corren" como el agua, e incluso corren torrencialmente, como el torrente de actividades estivales de la finca; el agua estremece la mano como el relato estremece al que lo lee y como los sucesos del verano estremecen al que se ha quedado aislado en su cuarto; el lector está inmóvil como lo está la mano que soporta la corriente y como también lo está el Marcel sedentario que no ha ido al paseo; etcétera.

Y la asociación más importante para mis propósitos: la mano lee la corriente del agua (soportándola y dejándose estremecer por ella) como el lector inmóvil lee el libro (que soporta y que le hace estremecer) y como el narrador lee (estremecido), desde la soledad de su refugio, los sucesos del verano. Sin la inmovilidad de la mano, la corriente del agua sería imperceptible y permanecería ilegible; sin la pasividad del lector, el relato

permanecería mudo; sin la soledad y el aislamiento de Marcel, las actividades del verano no adquirirían una forma organizada y esencial, no podrían transmutarse en palabras e imágenes, no podrían, en definitiva, ser leídas ni escritas.

En este pasaje no leemos solamente, como indica Paul de Man, que *"el proceso mental de la lectura extiende la función de la conciencia más allá de la mera percepción pasiva en tanto que debe adquirir una dimensión más amplia y convertirse en una acción"*,[38] sino también que la lectura se presenta como el modo privilegiado de la percepción y de la sensibilidad. Sentir es ya interpretar, leer. Y el desarrollo de la sensibilidad, de la capacidad de ser afectado, depende del aprendizaje de los modos de interpretación adecuados. Esa idea aparece explícitamente formulada en los pasajes siguientes. Después de un corto párrafo en el que se insiste en el espacio interior y protegido como el espacio propio de la lectura (incluso cuando la abuela le pedía que saliera fuera, Marcel buscaba en el exterior un espacio interior y oculto, las *"honduras"* de una *"casilla de esparto y tela"*, debajo del castaño), Proust afirma de nuevo que la oposición entre el interior y el exterior articula también la dinámica de la percepción y su relación con la lectura. El pensamiento es ahora *"un refugio en cuyo hondo me estaba yo bien metido, hasta para mirar lo que pasaba fuera"*[39] y su separación respecto a la realidad externa es insuperable: la inmediatez es imposible y entre la inmaterialidad del pensamiento y la materialidad de sus objetos se interpone siempre la conciencia de la percepción y una suerte de *"orla espiritual"* que es metaforizada con la imagen de esa zona de evaporación que se produce al aproximar un cuerpo incandescente a un objeto mojado. Lo que el narrador percibe, entonces, no es sino el vapor que su alta temperatura anímica hace que desprendan las cosas a las que se aproxima. Lo que la imagen parece sugerir es que Marcel no "toca" la realidad externa, sino que la lee, puesto que la mente sólo puede relacionarse con la "orla espiritual" que hacemos brotar de las cosas cuando nos aproximamos a ellas con la suficiente "temperatura" sensible, del mismo modo que el lector sólo puede percibir directamente los signos inmateriales del texto que lee.

La relación entre lectura y percepción sensible activa es explícita en el pasaje que viene a continuación: *"... en aquella especie de pantalla coloreada por diversos estados que, mientras yo leía, iba desplegando simultáneamente mi conciencia, y cuya escala empezaba en las*

aspiraciones más hondamente ocultas en mi interior y acababa en la visión totalmente externa del horizonte que tenía al final del jardín, delante de los ojos, lo primero y más íntimo que yo sentía, el fuerte puño, siempre activo, que gobernaba todo lo demás, era mi creencia en la riqueza filosófica y la belleza del libro que estaba leyendo y mi deseo de apropiármelas".[40] La imagen de la conciencia como "pantalla coloreada" guarda una cierta correspondencia con la imagen de la mano que soporta la corriente del agua. En ambos casos se trata de una superficie estática atravesada sin embargo por una frenética actividad: el estremecimiento de la mano y el variable colorido de la pantalla. Ambas imágenes, por su parte, se condensan más adelante en torno a una metáfora central cuando el narrador se compara a *"un surtidor irisado y en apariencia inmóvil"*[41] en el que los distintos niveles y momentos de la lectura podrían ser artificialmente separados como haciendo cortes a distintas alturas. La imagen del surtidor, con su verticalidad y su superficie siempre cambiante, une movimiento e inmovilidad, sucesión e intemporalidad. Y, como escribe Paul de Man, *"el flujo continuo de la narrativa representa una identidad que está más allá de los sentidos y más allá del tiempo como algo accesible a la mirada y a la sensación, y sin embargo comprensible y articulada, igual que la fascinación única e intemporal de la lectura puede ser dividida en elementos sucesivos configurados como los anillos concéntricos de un tronco de árbol".*[42]

A partir de esa inmovilidad dinámica, de esa intemporalidad sucesiva, de esa pantalla que está fija pero que está atravesada por diversos estados, la conciencia lectora va desplegándose desde el interior al exterior y desde abajo hacia arriba: desde lo más íntimo y lo más profundo, en este caso*"las aspiraciones más hondamente ocultas en mi interior"*, a lo más alejado y lo más superficial, al *"horizonte que tenía al final del jardín"*. Y en este movimiento excéntrico, el lector, ocupado en recorrer las páginas de su libro y gobernando su actividad por la creencia de que lo que hace tiene que ver con la búsqueda y la apropiación de la verdad y de la belleza, lee también y al mismo tiempo los signos que le hablan de lo más íntimo y oculto de su propia alma, como si se leyera a sí mismo, así como los signos emitidos por el paisaje que tiene ante sus ojos.

Esas imágenes del movimiento en la inmovilidad y de la relación entre el interior y el exterior son repetidas y renovadas en el que es quizá el pasaje central de la escena de la lectura y que no resisto a reproducir

íntegramente: *"Tras esa creencia central, que durante mi lectura ejecutaba incesantes movimientos de dentro afuera, en busca de la verdad, venían las emociones que me inspiraba la acción en la que yo participaba, porque aquellas tardes estaban más henchidas de sucesos dramáticos que muchas vidas. Eran los sucesos ocurridos en el libro que leía, aunque los personajes a quienes afectaban no eran "reales", como decía Francisca. Pero ningún sentimiento de los que nos causan la alegría o la desgracia de un personaje real llega a nosotros si no es por el intermedio de una imagen de esa alegría o desgracia; la ingeniosidad del primer novelista estribó en comprender que, como en el conjunto de nuestras emociones la imagen es el único elemento esencial, una simplificación que consistiera en suprimir pura y simplemente los personajes reales significaría una decisiva perfección. Un ser real, por profundamente que simpaticemos con él, es percibido en gran parte por medio de nuestros sentidos, es decir, sigue opaco para nosotros y ofrece un peso muerto que nuestra sensibilidad no es capaz de levantar. Si le sucede una desgracia, no podremos sentirla más que en una parte mínima de la noción total que de él tenemos, ni tampoco podrá él sentirlo más que en una parte de la noción total que de sí tenga. La idea feliz del novelista es sustituir esas partes impenetrables para el alma por una cantidad equivalente de partes inmateriales, es decir, asimilables para nuestro espíritu. Desde este momento, poco nos importa que se nos aparezcan como verdaderos los actos y emociones de esos seres de nuevo género, porque ya las hemos hecho nuestras, en nosotros se producen, y ellas sojuzgan, mientras vamos volviendo febrilmente las páginas del libro, la rapidez de nuestra respiración y la intensidad de nuestras miradas. Y una vez que el novelista nos ha puesto en ese estado, en el cual, como en todos los estados puramente interiores, toda emoción se decuplica y en el que su libro vendrá a inquietarnos como nos inquieta un sueño, pero un sueño más claro que los que tenemos dormidos, y que nos durará más en el recuerdo, entonces desencadena en nuestro seno, por una hora, todas las dichas y desventuras posibles, de ésas que en la vida tardaríamos muchos años en conocer unas cuantas …".*[43]

Más allá de la trivialidad de la distinción convencional entre realidad y ficción (la objeción de que los personajes de novela no eran reales es puesta en boca de Francisca, la criada, y la palabra "real" va ahí irónicamente entrecomillada), lo que este párrafo propone es una teoría de

la sensibilidad que es al mismo tiempo una teoría de la lectura y cuyo centro es la categoría de imagen. Lo primero que sorprende ya en el comienzo de este pasaje es la relación entre la lectura y la verdad. Pero "verdad" debe entenderse aquí en un sentido hermenéutico antes que epistemológico. La verdad es la revelación del ser de las cosas, el hecho desnudo de su propio aparecer a nuestra sensibilidad en lo que ellas son. Pero las cosas (las personas, los acontecimientos, las obras de arte…) se nos dan en signos que debemos ser capaces de interpretar, de descifrar, de leer. Y debe considerarse entonces cómo el verdadero ser de lo que aparece está muchas veces como enmascarado por signos engañosos, o como empobrecido por signos sin vida que no nos dan toda la riqueza que contienen, o como reducido por signos convencionales que suplantan el ser de las cosas por una serie de clichés vacíos de contenido. Lo que Proust parece indicar en este pasaje es que muchas veces la realidad "desnuda" carece de capacidad afectiva, de verdad en sentido estricto, en tanto que no nos dice nada o casi nada del ser de las cosas. Por eso la verdad es difícil y rara, y sólo es el resultado de un largo y a menudo doloroso aprendizaje de la interpretación de los signos o, si se quiere, de la justa lectura del mundo. Es en este sentido que Deleuze señala que lo que da unidad a la *Recherche* no es la memoria sino la búsqueda y el aprendizaje de la verdad, y añade: *"... todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos (...). La obra de Proust está basada en el aprendizaje de los signos"*.[44]

Entre el yo y lo que le afecta (entre el sujeto y el objeto si utilizamos otras categorías) se sitúa la imagen. Sin su mediación, el objeto, sea "real" o "ficticio", se da a la sensibilidad como algo opaco, muerto, pesado, fragmentario. Y ésos son también los atributos que el yo tiene para sí mismo cuando percibe o siente lo que le sucede sin el poder mediático de la imagen. Puesto que la literatura consiste fundamentalmente en un repertorio de imágenes sorprendentes y altamente elaboradas, no sólo la novela nos da a sus personajes y a lo que les sucede de una forma mucho más intensa que la que tienen los seres "reales", sino que constituye una suerte de depósito de imágenes con cuya mediación la "realidad" misma se nos presenta de un modo renovado. Podemos entender así que, para el joven Marcel, no sólo los paisajes de los libros que leía se le presentaban *"con mayor viveza en la imaginación"* que los que Combray le ponía delante, sino que el paisaje mismo de Combray en verano se daba a su

sensibilidad irritada por la lectura de una forma mucho más intensa que si la percibiera sin la mediación de las imágenes literarias. La literatura es, desde este punto de vista, como una especie de máquina de intensificación de la sensibilidad que agudiza la capacidad sensitiva del lector, que irrita su capacidad afectiva o emocional (su capacidad de ser afectado), y que da a los objetos y a los acontecimientos perfiles más nítidos y colores más vivos. La "realidad" configurada por la imagen gana así los atributos de transparencia, vida, ligereza y unidad que la sensibilidad no mediada le niega.

El arte, que es el dominio de lo imaginario, es superior a la "realidad" por la absoluta inmaterialidad de sus signos. Ser afectado por la "realidad" es también interpretar su sentido, en definitiva leer sus cualidades significativas. Pero allí, en la "realidad", los signos todavía están como pegados al objeto que los produce, todavía no son plenamente espirituales y, como tales, permanecen como opacos, impenetrables para el espíritu. Sólo la imagen es completamente inmaterial y, por ende, plenamente transparente, completamente asimilable por el espíritu. De ahí que el mundo de los libros sea emocionalmente más intenso y más rico que el mundo "real". Y de ahí también que pueda ser *"hecho nuestro"* con mayor facilidad puesto que *"se produce en nosotros"*, *"se desencadena en nuestro seno"* y captura (*"sojuzga"*, dice Proust) la totalidad de nuestro ser. La imagen actúa directamente en nuestro interior conectando con las huellas de lo que hemos vivido y haciéndonos vivir nuestra propia experiencia de una forma inmaterial. Pero la imagen alcanza lo más íntimo del interior en el mismo movimiento en que nos hace salir de nosotros mismos hacia la inmensidad de su afuera. Por eso la imagen conecta elementos heterogéneos: el afuera y el adentro, lo presente y lo ausente, lo real y lo irreal, lo material y el signo. En palabras de Blanchot, *"todo cuanto es interior se extiende hacia afuera y adopta allí la forma de una imagen. (...) La esencia de la imagen es el estar toda hacia afuera, sin intimidad y, no obstante, más inaccesible y misteriosa que el pensamiento del yo íntimo: sin significación, pero solicitando la profundidad de todos los sentidos posibles; irrevelada y sin embargo patente, revistiendo esa presencia-ausencia en que consiste el atractivo y la fascinación de las Sirenas"*.[45] Además, otro de los poderes de la imagen es su carácter pluralista y su funcionamiento pluralizador. La literatura no sólo nos ofrece muchas más emociones, mucho más intensas, mucho más variadas

y mucho más veloces que la vida "real", sino que nos da también una pluralidad potencialmente infinita de versiones distintas del mundo.[46] En el párrafo siguiente al que acabo de citar, el narrador habla de cómo influyen sobre su pensamiento los paisajes de los libros y cómo su intensidad expresiva convierten en *"una parte real de la Naturaleza misma, merecedora de estudiarla y profundizarla"*[47] lo que no son sino signos inmateriales fijados, negro sobre blanco, en un papel.

No es sólo que la lectura despliegue ante el lector un mundo propio, separado de la vida real, sino que sólo podemos acceder a lo real con la mediación de lo irreal y como si la apertura a esa vida no vivida que es la lectura permitiera la recreación y la renovación de lo vivido. Así, lo que al principio aparecía como renuncia a la vida aparece ahora como una suerte de intensificador y de multiplicador vital. Y lo que parecía como un movimiento concéntrico y de condensación se va a transformar también en un movimiento excéntrico y de ampliación. El pasaje central a este respecto es el siguiente: *"… si bien tenemos siempre la sensación de que nuestra alma nos está cercando, no es que nos cerque como los muros de una cárcel inmóvil, sino que más bien nos sentimos como arrastrados con ella en un perpetuo impulso por sobrepasarla, para llegar al exterior, medio descorazonados, y oyendo siempre en torno nuestro esa idéntica sonoridad, que no es un eco de fuera, sino el resonar de una íntima vibración"*.[48]

Ese impulso por sobrepasar el muro en el que nos "cerca el alma" puede entenderse literalmente como una imagen de la ampliación y la diversificación del mundo y, por ende, de la subjetividad que produce la lectura. Pero puede entenderse también, por resonancia, como una imagen de la relación entre el espacio interior al que Marcel se retira para leer y el exterior veraniego de Combray. Y puede entenderse por último como una imagen del propio funcionamiento de la lectura como una relación nunca saturada entre la intratextualidad y la extratextualidad. Este último sentido es el que enfatiza Paul de Man cuando escribe que este fragmento expresa *"el irresistible movimiento que fuerza a cualquier texto más allá de sus límites y lo proyecta hacia un referente exterior"*.[49] En los tres niveles de significación se trata de negar la inmovilidad y el aislamiento: la inmovilidad y la pasividad del alma del lector, su estar recogida sobre sí misma, es sólo aparente; Marcel no está quieto y aislado en la penumbra protegida de su cuarto; el sentido del libro no está limitado a la

interioridad fija y estática del texto. El alma del lector, por el contrario, es siempre impulsada más allá de sí misma, en *"sueños de viaje y de amor"*, del mismo modo que la estancia de la lectura está abierta hacia el exterior, como si las paredes físicas que la cercan no pudieran detener el desbordamiento de la imaginación, y del mismo modo también que el significado del libro va siempre más allá de sus propios límites textuales.

Pero lo más interesante está en el resto del pasaje. En primer lugar, que en esa salida al exterior lo que sentimos (*"oyendo"* dice Proust en una imagen sonora de lo que a continuación será formulado visualmente) no es el estímulo que viene del objeto, *"no es un eco de fuera"*, sino la proyección en el objeto de nuestra propia subjetividad, *"el resonar* (afuera) *de una íntima vibración*". Y no deja de ser curioso el modo como esa "vibración" de nosotros mismos que resuena en las cosas y nos es devuelta como de rebote invierte y complementa ese otro "estremecimiento" que la mano recibía de la corriente del agua, el lector de su relato, y el sedentario Marcel del activo verano de Combray. Todo ese movimiento concéntrico y excéntrico, de proyecciones, de ecos y de reflejos, toda esa frenética actividad anímica que se desarrolla en el silencio reposado de la habitación de la lectura, aparece ahora claramente como un juego de acciones y reacciones, de interferencias y de combinaciones, que produce una máxima agudización de la sensibilidad y una permanente intensificación de la experiencia. Como afirma Deleuze, los signos sensibles nos afectan a veces y exigen inmediatamente un trabajo de desciframiento; pero su materialidad no dice casi nada sin la imagen inmaterial que sólo el arte proporciona. Por eso *"... el mundo revelado del Arte reacciona sobre todos los demás, y principalmente sobre los signos sensibles. Los integra, los colorea de un sentido estético y penetra en la opacidad que todavía conservaban. Entonces comprendemos que los signos sensibles ya remitían a una esencia ideal que se encarnaba en su sentido material. Pero sin el Arte no habríamos podido comprenderlo (...). Por ello todos los signos convergen en el arte; todos los aprendizajes por las vías más diversas, son ya aprendizajes inconscientes del arte mismo"*.[50]

En segundo lugar, la expresión 'medio descorazonados' parece indicar la decepción que necesariamente acompaña a ese movimiento de salida hacia fuera. Una decepción que está explícitamente formulada en el pasaje que viene inmediatamente a continuación del que hemos citado:

“queremos buscar en las cosas, que por eso nos son preciosas, el reflejo que sobre ellas lanza nuestra alma, y es grande nuestra decepción al ver que en la Naturaleza no tienen aquel encanto que en nuestro pensamiento les prestaba la proximidad de ciertas ideas”.[51] Sin duda Marcel siente decepciones en el transcurso de su aprendizaje de la verdad. Pero lo importante es cómo las decepciones impulsan la continuación de la búsqueda, llevándola hacia otro sitio, hacia otro nivel de elaboración, no sólo de un modo que no comprometa el movimiento del aprendizaje, sino constituyendo su recorrido mismo, su tejido, su “textura” propia. La primera decepción es la que podríamos llamar, siguiendo a Deleuze, la decepción objetivista. Esta forma de decepción consiste en advertir la pobreza de los signos que emite la realidad, es decir, y como hemos visto anteriormente, su carácter opaco y como impenetrable, muerto, pesado, fragmentario. Pero este pasaje se refiere a la segunda forma de la decepción, a la decepción que sigue a los límites de la compensación subjetivista. En esa forma de compensación, dice Deleuze, *“sustituimos los valores inteligibles objetivos por un juego subjetivo de asociación de ideas”*.[52] En el juego de las asociaciones podemos interpretar un objeto en términos de cualquier otro: bien por semejanza metafórica, bien por contigüidad metonímica. Y el espíritu parece ahí mucho más libre que cuando ceñía su tarea interpretativa a las siempre demasiado determinadas y “materiales” cualidades sensibles objetivas. Pero la asociación subjetiva de ideas, todo lo brillante e imaginativa que sea, también decepciona porque no nos da la verdad, porque todavía no es la imagen. La asociación de ideas, además de mantenerse separada de las cosas, que permanecen sin encanto y sin verdad, depende demasiado del estado de ánimo, de la voluntad y de la inteligencia y no nos saca de nosotros mismos.

La imagen, sin embargo, pertenece al arte y transciende tanto al sujeto como al objeto. La imagen es un encuentro azaroso, un don que se recibe sin esfuerzo, una felicidad rara y quizá difícil pero a la que accedemos ligera y despreocupadamente en un instante mágico, una interrupción a veces violenta y siempre inesperada, una revelación que se nos da gratuita e involuntariamente cuando nos retiramos de las personas y de las cosas y nos olvidamos de nosotros mismos. La imagen no se busca ni se conquista, ni siquiera se espera. La imagen es el don misterioso de la lectura.

Cuando un libro es una imagen

El episodio de la magdalena y el de las losas del patio de los Guermantes son los que todo el mundo reconoce como esos momentos de memoria involuntaria que conectan con el pasado a través de una imagen que lo revela y lo condensa haciéndolo de nuevo sensible. Pero *El tiempo recobrado* contiene también otro de esos instantes mágicos. Ese instante está situado en la larga escena en la biblioteca de Guermantes, en el centro mismo de esas páginas atravesadas de consideraciones sobre la literatura que preceden y preparan la revelación final y definitiva de la *Recherche*. En el vocabulario aún ingenuo de *Sobre la lectura*, se trataría ahí de un momento en el que el despreocupado hojear de un libro de antaño lo convierte en uno de esos "almanaques que hubiéramos conservado de un tiempo pasado" que súbitamente nos permite "ver reflejados en sus páginas lugares y estanques que han dejado de existir hace tiempo". Sin embargo, la madurez estética de Proust y, sobre todo, su propia experiencia en la escritura de la *Recherche*, producen matices mucho más delicados en esa experiencia del libro leído en otro tiempo y que, al abrirlo de nuevo, despierta fragmentos del pasado como si guardara en su interior un reflejo de ese tiempo irremediablemente desvanecido. Todo lector sabe que un recorrido por su biblioteca es, al mismo tiempo, un recorrido por el movimiento de su propia vida y algo así como un catalizador del recuerdo. Y eso no sólo porque sus libros contengan frases, episodios, acontecimientos e ideas que le han hecho estremecer en distintos momentos de su vida y que, de alguna forma, le han hecho el que es, sino porque sus libros evocan también la atmósfera desaparecida del tiempo de la lectura. Pero la experiencia de Proust hojeando los volúmenes encuadernados de su infancia es algo más que un simple catalizador del recuerdo o un mero pretexto para la nostalgia.

Lo que Proust nos da en su relato es la experiencia de la literatura. Y envolviendo esa experiencia nos da también una determinada teoría del arte, así como la iluminación repentina que convierte todo el relato en la historia retrospectiva de una vocación finalmente reconocida y asumida. El encuentro con el libro de la infancia en la biblioteca de Guermantes, escribe Proust, alumbró *"no sólo los antiguos tanteos de mi pensamiento,*

sino hasta la finalidad de mi vida y acaso del arte”.[53] En la escena de la biblioteca de Guermantes encontramos el enlace entre el reencuentro del tiempo perdido y la restitución de la identidad olvidada, y el modo como dicho enlace es inseparable de la creación de una obra de arte. De una creación, además, que se concibe como un análogo de la lectura. El itinerario de la *Recherche* aparece entonces como un progresivo aprendizaje de la lectura que culmina con el acceso al principio que permite descifrar, escribiéndolo, el movimiento mismo de ese aprendizaje.

Proust está solo en la biblioteca del palacio de Guermantes ocupado en ciertos razonamientos críticos sobre el realismo literario cuando topa distraídamente con un ejemplar del *François le Champi*, de George Sand. Y en ese momento las tapas rojizas del libro le remiten al que su madre le había leído en otro tiempo hasta la madrugada, *“durante la noche quizá la más dulce y la más triste de mi vida”*.[54] Y esas tapas, convertidas en imagen, despiertan al niño misteriosamente preservado en su interior y, con él, a todo Combray: *“En un primer momento, me pregunté con rabia quién era el extraño que venía a hacerme daño. Ese extraño era yo mismo, era el niño que yo era entonces, que el libro acababa de suscitar en mí, pues, como no conocía de mí sino aquel niño, a aquel niño evocó enseguida el libro, sin querer ser mirado más que por sus ojos, sin querer ser amado más que por su corazón, sin querer hablar a nadie más que a él. Aquel libro que mi madre me leyera en voz alta en Combray casi hasta la mañana, había conservado, pues, para mí todo el encanto de aquella noche. Claro es que la “pluma” de George Sand (...) no me parecía en absoluto (...) una pluma mágica. Pero era una pluma que, sin quererlo, electricé como suelen entretenerse en hacerlo los colegiales, y mil naderías de Combray que yo había dejado de ver desde hacía tiempo saltaban ahora ligeramente por sí mismas y venían a suspenderse una tras otra (...) en una cadena interminable y trémula de recuerdos”*.[55]

Aparentemente, la cubierta de *François le Champi* es una impresión sensible de carácter involuntario que suscita una serie de asociaciones subjetivas. Pero su valor se debe a su irrupción como una imagen sensible condensada que produce una serie de imágenes derivadas. Y dichas imágenes ya no dependen ni del lado de lo objetivamente vivido y recordado ni del lado de lo subjetivamente sentido en el momento del recuerdo. La imagen es más que Combray y otra cosa que Combray (como dice Deleuze, *“Combray en su esencia, tal como nunca fue vivido;*

Combray como punto de vista, tal como nunca fue visto")[56] y también es más y otra cosa que el individuo en que se produce (la imagen *"no es sólo individual, sino también individualizante"*[57]). Como si la imagen saltara fuera del individuo constituido, del Proust adulto que estaba solo en la biblioteca desgranando razonamientos elevados, y él fuera el primer sorprendido por su súbita aparición turbadora. La imagen imantada, el dibujo de las letras que componen el título del libro destacándose del fondo coloreado de la tapa, hace nacer la "realidad" de Combray y, al mismo tiempo, suscita al sujeto que corresponde a su sentido. Lo que la imagen produce no es la verdad que fue en otro tiempo y que ahora estaba olvidada, ni el yo que fue en el pasado y que ahora estaba perdido. La imagen no es un mecanismo para que Combray re-nazca o para que el niño de Combray sea re-sucitado. De hecho, Combray nunca fue vivido en su verdad y, por lo tanto, tampoco pudo existir el niño que lo vivió. La "verdad" de Combray y del niño de Combray, su "esencia", su "realidad espiritual", son cosas que sólo pueden ser dadas por la imagen.

Proust describe al yo de su infancia como un yo perdido, inicialmente percibido como un ser extraño, desconocido e inquietante, casi violento en lo súbito de su aparición, pero inmediatamente reconocido en su extrañeza. Desde luego ese yo perdido sólo puede aparecer en soledad: *"... en una comida, cuando el pensamiento permanece siempre en la superficie, yo habría podido seguramente hablar de François le Champi y de los Guermantes sin que ni uno ni otros fueran los de Combray. Pero cuando estaba solo, como ahora, me encontraba sumergido a mayor profundidad. En aquel momento (...) era una impresión muy antigua, a la que se mezclaban tiernamente mis recuerdos de infancia y de familia y que no había reconocido enseguida"*.[58] La profundidad a la que Proust accede gracias a su soledad no puede separarse de la extrañeza con que siente la imagen que le afecta. Como si la conversación culta y superficial de la comida mundana sólo pudiera darnos lo familiar, lo ya pensado, aquello que ya somos capaces de reconocer enseguida en el juego social y ciertamente intrascendente de las opiniones. El obstáculo para la recepción de la imagen en su extrañeza está en la rigidez y en la certidumbre de nosotros mismos, de nuestro saber, de nuestra cultura y de nuestro mundo, de todo aquello en definitiva que sólo nos da lo ya conocido. Por eso Proust sólo puede acceder a la imagen que se le presenta en la soledad propia de la lectura, en ese lugar apartado de todos los lugares y en ese

tiempo fuera del tiempo en el que el lector se coloca en disposición de recibir lo que no tiene ni espera y en el que el yo se hace capaz de todas las metamorfosis. La soledad de Proust le permite saber reconocer, como si aún estuviera junto al ejemplar del *François le Champi*, al niño que oía sus frases en la voz de su madre. Pero para eso tiene que dejarle paso olvidándose de sí mismo, de su yo actual que ha hecho otras lecturas, que tiene ya otros gustos literarios y que es capaz de proyectar sobre el libro de George Sand el juicio de una cultura literaria formada.[59] Ese Proust que está en la biblioteca de los Guermantes ha abandonado ya el punto de vista de la infancia. Pero sin embargo es capaz de desaprender todo lo que sabe para aprehenderse de otra manera y aprender así una verdad superior. Como si cada imagen escogiera y produjera en nosotros al yo que está destinado a descifrarla y a leerla, a recoger y a desplegar los misterios que contiene; y como si nosotros debiéramos tener cuidado de que nuestro yo constituido y dominante no impida la aparición de ese otro yo lector que la imagen ha suscitado en nosotros.

La imagen requiere e impulsa la narración. Y es la narración, situada ya en el espacio imaginario de la literatura, la que constituye el mundo del relato como un mundo inmaterial por completo diferente del Combray real, y la que constituye también al narrador como un sujeto por completo distinto tanto al yo perdido como al yo actual. Lo que el narrador produce no es el recuerdo, sino el equivalente espiritual del recuerdo. Así, en el relato, la experiencia alcanza su verdad y su esencia en la inmaterialidad de su expresión y el narrador se convierte en un estilo, es decir, en un punto de vista único sobre el mundo y en una forma cualitativamente única de expresión.[60]

La tarea del narrador, su responsabilidad respecto a la imagen que le ha sido dada, consiste en “explicar” o desplegar su contenido. No tanto en el libro sino en el libro como cosa, como pura cualidad sensible, como color y textura, y no tanto en el título del libro sino en su materialidad gráfica y sonora, están como adheridos paisajes y lugares que hay que elucidar y desarrollar convirtiéndolos en su equivalente espiritual. Pero las cualidades sensibles del ejemplar del *François le Champi* funcionan como un signo inmaterial en torno al que se cristaliza un mundo de signos derivados. Desplegar ese signo es leer lo que contiene y, a la vez, restituir un mundo. Un mundo en definitiva nunca poseído que hay que crear, leyéndolo, como hay que hacer revivir también, creándolo e

individualizándolo, leyéndolo, al yo que vive en ese mundo. Así, la lectura del signo o, lo que es lo mismo, su transmutación en relato, es algo exigido por la contemplación fugitiva de la imagen. Pero no para sustituirla, sino para elucidarla, desplegar su contenido y mostrar su sentido. La escritura se revela así como un análogo de la lectura. Para Proust, escribir la *Recherche* es la actividad de interpretar unos signos que no ha escogido e interpretar también el yo que los descifra.

El pasaje sobre el encuentro fortuito con el *François le Champi* está precedido por cinco o seis páginas en las que la actividad de la escritura es considerada explícitamente desde el punto de vista de la lectura. El fragmento comienza recordando cómo ya en Combray el joven Marcel percibía algunas impresiones sensibles como si ocultaran un sentido que hubiera que descubrir. Marcel se sentía como impulsado a mirar una nube, un triángulo, un campanario, una flor o una piedra *"sintiendo que acaso había bajo aquellas señales algo muy diferente que yo debía procurar descubrir, una idea que traducían a la manera de esos caracteres jeroglíficos que creeríamos que representan solamente objetos materiales"*.[61] Combray era como un criptograma o una escritura secreta en la que destacaban ciertas señales que había que aprender a descifrar, esto es, a descubrir la idea que ocultaban, como traduciéndolas a otra lengua. Aparentemente esas señales sólo son impresiones de la sensibilidad, signos materiales, pero es como si ocultaran también ideas, esto es, un componente espiritual que debemos encontrar y que es el que constituye su verdad: *"... sólo descifrándolo podríamos leer en él alguna verdad (de esas que) la vida nos ha comunicado sin buscarlo nosotros en una impresión, material porque nos ha entrado por los sentidos, pero en la que podemos encontrar el espíritu"*. Por eso *"... había que procurar interpretar las sensaciones como los signos de tantas leyes y de tantas ideas, intentar pensar, es decir, hacer salir de la penumbra lo que había sentido, convertirlas en un equivalente espiritual"*. E inmediatamente añade: *"ahora bien, este medio que me parecía único, ¿qué otra cosa es que hacer una obra de arte?"*[62]

Escribir es hacer esa obra de arte que no consiste en otra cosa que en descifrar, en interpretar, en ofrecer el equivalente espiritual de la impresión que vuelve como una imagen. Escribir, en suma, es leer *"el libro interior de signos desconocidos"*.[63] Un libro que, aunque está en nosotros, está hecho de caracteres *"no trazados por nosotros"*.[64] Esa

lectura es una actividad para la que no hay regla alguna, en la que nadie puede ayudarnos y que, justamente por eso, consiste *“en un acto de creación”*.[65] Crear no es otra cosa, entonces, que traducir los caracteres de ese libro interior y preexistente a un lenguaje exterior que lo exprese: *“... ese libro esencial, el único libro verdadero, un gran escritor no tiene que inventarlo en el sentido corriente, porque existe ya en cada uno de nosotros, no tiene más que traducirlo. El deber y el trabajo de un escritor son el deber y el trabajo de un traductor”*.[66]

La lectura y el olvido

Walter Benjamin escribió que lo que constituye la obra de Proust no es otra cosa que *“el tejido de sus recuerdos”*. Si tenemos en cuenta que etimológicamente un ‘texto’ es un ‘tejido’, podríamos decir que lo que Proust teje, es decir lo que convierte en texto, no es ni su propia vida tal como fue vivida, ni lo que en el momento de escribir queda de esa vida en su memoria, sino el trabajo mismo de la memorización. La unidad del tejido proustiano no está entonces en lo recordado sino en *“el acto puro de la memorización misma”*. Pero Benjamin añade a continuación que la actividad que teje el texto de Proust no es tanto *“el trabajo de Penélope de la memoria”* como *“el trabajo de Penélope del olvido”*. Y añade: *“La memoria involuntaria de Proust ¿no está mucho más próxima del olvido que de lo que en general llamamos recuerdo? Y este trabajo de memorización espontánea, donde el recuerdo es la envoltura y el olvido el contenido ¿no es lo contrario que un nuevo trabajo de Penélope? Porque aquí es el día lo que deshace lo que la noche ha hecho. Cada mañana, cuando nos despertamos, en general débiles e inatentos, no tenemos en la mano más que algunas franjas de la tapicería de lo vivido que el olvido ha tejido en nosotros. Pero cada día, con nuestras acciones orientadas hacia fines y, más aún, con nuestra memoria cautiva de esos fines, deshacemos los entrelazamientos, los ornamentos del olvido. Por eso, al fin de su vida, Proust había mudado el día en noche: en una habitación oscura, con luz artificial, sin ser molestado, podía consagrar todas sus horas a su trabajo y no dejar escapar ninguno de esos arabescos entrelazados”*.[67]

Hemos visto que la literatura devuelve la plenitud de lo real y de lo vivido de lo que en primera instancia se aparta. Pero no por el trabajo

diurno de la memoria, sino por el trabajo nocturno del olvido. Durante la noche, sugiere Benjamin, durante el tiempo en que lo que llamamos vida se interrumpe y lo que llamamos realidad pierde sus contornos, durante el tiempo en que nos abandonamos a la oscuridad y renunciamos a ese control sobre nosotros mismos que llamamos yo, el olvido teje en nosotros "la tapicería de lo vivido". El olvido nos libera de la realidad y de lo que somos y, al mismo tiempo, nos entrega y a la vez nos preserva lo oculto y lo desconocido de las cosas y de nosotros mismos. Pero durante el día, cuando dominan en nosotros las "acciones orientadas a fines", cuando el yo constituido toma el mando, cuando la memoria se pone al servicio de lo útil, el tejido de lo vivido se deshace. Es entonces, durante el día, cuando nos apartamos de la vida y de la realidad y de nosotros mismos porque domina en nosotros el hábito y la costumbre, lo práctico y lo útil, las finalidades conscientes, la memoria voluntaria, el lenguaje convencional, espeso, rígido e impermeable con que ocultamos y sustituimos la pureza de lo vivido. La vida diurna, por tanto, es una vida falsa porque está tejida por el trabajo de herramientas espúreas, falsificadoras. Por eso la memoria nos da una imagen falsa del pasado puesto que no es capaz de recuperar sino la falsedad de lo vivido diurnamente. Lo que constituye eso que falsamente llamamos vida es lo que nos aparta de nosotros mismos y de la realidad y de la verdadera vida, y lo que deshace lo que pudieran haber tejido. Y eso para tejer en su lugar otro tapiz en el que lo realmente vivido está como falsificado, empobrecido, sin intensidad y reducido a cliché. Lo que parece decir Benjamin es que el trabajo de la literatura, como trabajo de Penélope del olvido, es deshacer el tejido falso que ha fabricado el día con la esperanza del resultado nunca garantizado de rehacer algo de lo que éste ha destruido. Por eso Proust trabaja "el acto puro de la memorización" lo más cerca posible de los signos involuntarios y por eso mismo verdaderos que dan la noche y el olvido, y como en dirección inversa a los signos voluntarios y falsos que dan el día y los actos impuros porque subordinados de la memoria. Como si *Mnemosyne*, la madre de las Musas, debiera mantenerse en contacto con la dignidad primordial del Olvido. Como si el olvido fuera constitutivo de la memoria o, como dice Blanchot, *"la vigilancia misma de la memoria, la potencia tutelar mediante la que se preserva lo oculto de las cosas y mediante la cual los hombres mortales, como los dioses inmortales, preservados de lo que son, reposan en lo oculto de sí mismos"*.[68]

Proust lo dice con meridiana claridad en un párrafo que guarda una correspondencia cierta con el comentario de Benjamin que he transcrito más arriba y acaso también con este último párrafo blanchotiano: *"El trabajo del artista, ese trabajo de intentar ver bajo la materia, bajo la experiencia, bajo las palabras, algo diferente, es exactamente el trabajo inverso del que, cada minuto, cuando vivimos apartados de nosotros mismos, el amor propio, la pasión, la inteligencia y también la costumbre, realizan en nosotros cuando amontonan encima de nuestras impresiones verdaderas, para ocultárnoslas enteramente, las nomenclaturas, los fines prácticos que llamamos falsamente la vida. En suma, ese arte tan complicado es precisamente el único arte vivo. Sólo él expresa para los demás y nos hace ver a nosotros mismos nuestra propia vida, esa vida que no se puede "observar", esa vida cuyas apariencias que se observan requieren ser traducidas y muchas veces leídas al revés y penosamente descifradas. Ese trabajo que hizo nuestro amor propio, nuestra pasión, nuestro espíritu de imitación, nuestra inteligencia abstracta, nuestros hábitos, es el trabajo que el arte deshará, es la marcha que nos hará seguir, en sentido contrario, el retorno a las profundidades donde yace, desconocido por nosotros, lo que realmente ha existido"*.[69]

La verdadera vida, dice Proust, no se puede observar puesto que lo que se observa sólo son apariencias. Tampoco se puede conceptualizar porque la inteligencia abstracta sólo da clichés. La verdadera vida y lo que realmente existe es desconocido para nosotros. Sólo el arte puede restituirlos en un penoso trabajo de lectura y de interpretación de las apariencias que debe marchar como al revés y en sentido contrario del trabajo de lo que llamamos falsamente la vida, como deshaciendo lo que ésta ha hecho. El escritor deshace durante la noche (y gracias al olvido de lo que tejen el "amor propio", la "pasión", la "inteligencia abstracta", la "costumbre", las "nomenclaturas", los "fines prácticos", el "espíritu de imitación", el "hábito") el falso trabajo que el día ha hecho. Y eso para tejer en su lugar un texto que exprese y que nos haga ver la verdad de "nuestra propia vida" y de "lo que realmente ha existido".

El texto de Proust que acabo de parafrasear junto con su comentario benjaminiano permiten retomar, conectándolos entre sí, los temas que he apuntado en las dos primeras secciones de este texto, a saber, el de la relación de discontinuidad y a la vez de intimidad entre la literatura y la vida, y el del tratamiento biblioterapéutico para esa enfermedad del

espíritu que consiste en vivir una vida que supone la renuncia a la propia vida, en abandonarse a un estado que supone el abandono del propio yo, y en renunciar incluso, olvidándola, a la última realidad identitaria del propio nombre.

El enfermo proustiano aparece ahora como el que ya está preparado para el don de la lectura porque es ya un ser de olvido que se ha olvidado incluso de quién es. El depresivo del espíritu ha realizado ya el primer paso hacia la lectura, el de la separación, el de la pérdida, el del abandono desencantado y escéptico de eso que llamamos falsamente realidad y de eso que llamamos falsamente nuestra vida: sabe que lo que se nos da como realidad no es real y siente, quizá dolorosamente, que la vida no es lo que se nos da como la vida. Acaso por eso las personas y las cosas no despiertan ya su deseo. Vive en la noche sin perfiles del olvido, la cháchara usual no le dice ya nada y, como escribe Deleuze en el párrafo que he utilizado como lema de este texto, siente que *"las palabras no desembocan ya sobre nada, no se oye ni se ve nada a través de ellas, salvo una noche que ha perdido su historia, sus colores y sus cantos"*.[70] Pero es justamente ahora cuando *"la literatura es una salud"*. Por otra parte, el enfermo proustiano, al haberse olvidado de sí mismo y al haberse separado de la vida diurna, es inmune a las tentaciones de la apropiación y no pueden afectarle las bibliopatologías que consisten justamente en apoderarse de elementos del texto para acrecentarse a sí mismo. Si no sabe quién es ¿cómo podría tener tentaciones de dominio? Si no tiene nombre ¿cómo podría ennoblecerlo? Si ha renunciado a la vida práctica y diurna ¿para qué querría utilizar los libros?

En este estado, el impulso que ese "enfermo" necesita no debe estar dirigido a devolverle a la falsa vida, a la falsa realidad y al falso yo que ha abandonado. Hay que devolverle la salud desde el apartamiento y en el apartamiento, aprovechando su fuerza mediadora y su poder de metamorfosis. Desde ahí, desde la soledad y el silencio, la lectura debe ponerle en camino hacia la verdadera vida y hacia la verdadera realidad que se encuentran en lo oculto y lo desconocido de sí mismo. Y eso la lectura sólo puede hacerlo manteniendo el olvido de sí, la pérdida de la identidad y la renuncia a la vida, y poniendo en marcha hacia una profundidad en la que lo que se ha perdido y olvidado es devuelto, enriquecido y acrecentado, en la evocación y en la imagen. Ése es el poder de la lectura: señalar esa profundidad, conducir hacia su proximidad, abrir

la puerta que conduce a ella, hacernos sensibles a sus promesas, y hacerla deseable.

Así la lectura devuelve lo que se le ha sacrificado pero transmutado en imaginario, es decir, en verdaderamente real. Incluso el nombre propio es algo que la literatura devuelve en su realidad esencial a pesar de que el lector siempre es anónimo y de que el escritor no es más que una mano imaginaria que escribe y que, a veces, se atreve al gesto soberano de una firma, de una huella de sí inscrita y abandonada, ya sin significado, en la portada de un texto que le contiene y le expresa y, a la vez, le ha convertido ya en Otro. En palabras de Blanchot: *"Pero ¿quién habla aquí? ¿Será Proust, el Proust que pertenece al mundo, que tiene ambiciones sociales de las más vanas, una vocación académica, que admira a Anatole France, que es cronista mundano de Le Figaro? ¿Será el Proust que tiene vicios, que lleva una vida anormal, que se divierte torturando ratas en una jaula? ¿Será el Proust ya muerto, inmóvil y sepultado, que sus amigos no reconocen, extraño a sí mismo, nada más que una mano que escribe, que "escribe todos los días a toda hora, todo el tiempo" y como fuera del tiempo, una mano que ya no le pertenece a nadie? Decimos Proust, pero sentimos perfectamente que es otro muy distinto el que escribe, no solamente algún otro, sino la exigencia misma de escribir, una exigencia que utiliza el nombre de Proust, pero no expresa a Proust, que lo expresa sólo desapropiándolo, convirtiéndolo en Otro"*.[71]

[1] *Sobre la lectura*, Valencia, Pretextos, 1996. La obrita se publicó por primera vez en *La Renaissance Latine* en 1905 y Proust la incluyó, con algunas modificaciones, en *Pastiches et Mélanges* (1919). En 1905 Proust había terminado ya la novela *Jean Sauteil* y desde entonces hasta 1910, fecha en que comienza a redactar *À la Recherche du Temps Perdu*, escribe el conjunto de textos que componen *Contre Saint-Beuve*. Sobre la lectura consta de dos partes bien diferenciadas. La primera es una evocación de las lecturas infantiles y tiene algo del tono nostálgico del comienzo de la *Recherche*, de las páginas dedicadas a Combray. La segunda parte, más ensayística, anticipa con cierta ingenuidad no exenta de encanto alguno de los temas de la estética proustiana madura desarrollados en *Le Temps Retrouvé*.

[2] *Ídem*, pp. 7-8.

[3] *Ídem*, p. 28.

[4] G. Deleuze, *Proust y los signos*, Barcelona, Anagrama, 1972, p. 12.

[5] Un tema interesante para explorar sería el de la relación de la *Recherche* con el *Bildungsroman*. Proust inscribe su obra en la tradición de la novela de formación pero, al mismo tiempo, modifica sensiblemente las leyes narrativas del género y no solamente su moralina. Lo importante no es sólo que Proust no ofrezca esa visión optimista y progresiva del aprendizaje y del autoconocimiento propia de la novela de formación, ni el hecho de que la "salvación" final esté ahora en la literatura y no en una integración más o menos "realista" al mundo. Para Paul Ricoeur, *"... comparada con la tradición del Bildungsroman, la creación novelesca de Proust reside en la invención de una intriga que reúne por medios estrictamente narrativos el aprendizaje de los signos y el advenimiento de la vocación"* (en *Temps et récit,vol. II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, París, Seuil, 1984, p. 198).

[6] M. Proust, *El tiempo recobrado*, Madrid, Alianza, 1969, p. 264.

[7] *Ídem*, p. 404.

[8] En el relato del aprendizaje de la lectura que constituye la *Recherche* aparecen sucesivamente tres artistas que funcionan como maestros. El

primero, Bergotte, es un escritor; el segundo, Elstir, un pintor; y el tercero, Vinteuil, un músico.

[9] *Ídem*, p. 227.

[10] G. Deleuze, *Proust y los signos*, op. cit., p. 7.

[11] M. Proust, *Sobre la lectura*, op. cit., pp. 38-39.

[12] *Ídem*, p. 9.

[13] *Ídem*, pp. 24-25.

[14] M. Proust, *El tiempo recobrado*, op. cit., p. 246.

[15] P. Ricoeur, *Temps et récit, vol. II.*, op. cit., p. 222.

[16] M. Proust, *El tiempo recobrado*, op. cit., p. 248.

[17] P. Ricoeur, *Temps et récit. Vol. II*, op. cit., p. 224.

[18] M. Proust, *Sobre la lectura*, op. cit., p. 17.

[19] *Ídem*, pp. 16-17.

[20] *Ídem*, p. 19. A continuación de este párrafo hay una descripción de una noche en un hotel de provincia que puede tomarse también como una alegoría de la lectura. La habitación es como un libro porque está llena de huellas (de signos); el cliente lee esos signos y hace revivir así a sus antiguos habitantes (a los personajes y a los acontecimientos que se relatan en el libro); finalmente se duerme confundido con ellos. El cliente del hotel, como el lector, siente fascinada su imaginación por un olor a cerrado que funciona como un signo a descifrar e "*intenta recrear en ella todos los pensamientos y todos los recuerdos*" que contiene, tiene la sensación *"de violar toda la vida que se ha quedado allí dispersa"*, se enseñorea *"del alma de sus antiguos inquilinos"* y al final *"aquella vida secreta, uno tiene la sensación de encerrarla consigo cuando se decide, temblando de emoción, a echar el cerrojo; de acompañarla hasta la cama y de acostarse finalmente con ella entre las inmensas sábanas blancas que os ocultan el rostro"* (pp. 19-20).

[21] M. Asensi, *Literatura y filosofía*, Madrid, Síntesis, 1995, p. 201.

[22] G. Deleuze, *Proust y los signos*, op. cit., p. 32.

[23] M. Proust, *Sobre la lectura*, op. cit., p. 19.

[24] *Ídem,* pp. 48-49. Esta bibliopatología reaparece en *El tiempo recobrado* cuando, después de relatar el encuentro con el *François le Champi*, Proust habla de los amantes de *"esa belleza independiente del valor propio de un libro y que a los aficionados les viene de conocer las bibliotecas por las que el libro ha pasado, de saber que fue donado, con ocasión de cierto acontecimiento, por tal soberano o por*

tal hombre célebre, de haberlo seguido de venta en venta a través de su vida” (*El tiempo recobrado*, op. cit., p. 235). A continuación, y considerando lo que él haría si fuera bibliófilo, Proust escribe que *“buscaría las impresiones originales, quiero decir aquellas en que recibí de ese libro una impresión original”* (p. 236). Se trataría aquí de un fetichismo de carácter personal en el que el libro como objeto tendría como adherido el valor que se deriva de su relación con fragmentos de la propia vida del lector. El libro, en lugar de estar impregnado del prestigio de sus anteriores propietarios, conservaría restos de sus anteriores lectores, en este caso, de los yoes pasados y perdidos del propio coleccionista. En esa biblioteca además, los ejemplares que contienen la impresión original, la más valiosa, estarían “enriquecidos” por imágenes que se habrían ido depositando posteriormente. Sin embargo, y para no borrar ni la impresión original ni la capacidad de suscitar al lector original, esos libros no deberían ser abiertos nunca: *“Y si yo tuviera todavía el* François le Champi *que mamá sacó un día del paquete de libros que mi abuela iba a regalarme por mi cumpleaños, no lo miraría nunca: tendría demasiado miedo de ir insertando poco a poco en él mis impresiones de hoy, de que se fuera convirtiendo en una cosa del presente hasta el punto de que, cuando yo le pidiera que suscitase una vez más al niño que descifró su título en el cuartito de Combray, el niño, no reconociendo su acento, no respondiera ya a su llamada y permaneciera para siempre enterrado en el olvido”* (p. 237).

[25] M. Proust, *Sobre la lectura*, op. cit., pp. 47-48.

[26] *Ídem,* p. 43.

[27] *Ídem,* p. 39.

[28] *Ídem,* p. 58.

[29] Proust parece compartir aquí el implícito de que en la vida espiritual, el único personaje activo es el escritor. El fragmento sobre la biblioterapia termina así: *“Ya sea que todas las mentes participen en mayor o menor grado de esta pereza, de este estancamiento en los más bajos niveles, ya sea que, sin serle necesaria, la exaltación que producen determinadas lecturas tenga una influencia propicia sobre el trabajo personal, se suele citar a más de un escritor que tenía por costumbre leer algunas bellas páginas antes de ponerse a escribir. Emerson lo hacía raramente sin haber antes releído algunas páginas*

de Platón. Y Dante no es el único poeta que Virgilio ha acompañado hasta las puertas del paraíso” (*Ídem,* pp. 42-43).

[30] *Ídem,* p. 39.

[31] *Ídem,* p. 32.

[32] *Ídem,* p. 42.

[33] *Ídem*, p. 41.

[34] W. Benjamin, “Pour le portrait de Proust” en *Oeuvres. Vol. I*, París, Denoël, 1971, p. 315.

[35] *Ídem,* p. 315.

[36] M. Proust, *Por el camino de Swann*, Madrid, Alianza, 1966, p. 106.

[37] El pasaje es absurdo si se lo lee con cierto detenimiento (el sol y la sombra se diferencian justamente por la intensidad de la luz y, por tanto, la ecuación que sostiene literariamente la frase es insostenible), pero la fuerza de la imagen y la velocidad con que aparece y desaparece hacen que su conclusión sea aceptada sin resistencia.

[38] P. de Man, “Reading (Proust)”, en *Allegories of Reading*, New Haven, Yale University Press, 1979, p. 63.

[39] M. Proust, *Por el camino de Swann*, op. cit., p. 106.

[40] *Ídem,* p. 107.

[41] *Ídem,* p. 110.

[42] P. de Man. *Allegories of Reading*, op. cit., p. 68.

[43] M. Proust, *Por el camino de Swann*, op. cit., pp. 107-108.

[44] G. Deleuze. *Proust y los signos*, op. cit., pp. 12-13.

[45] M. Blanchot, “La experiencia de Proust” en *El libro que vendrá*, Caracas, Monte Avila, 1969, p. 20.

[46] Hay un pasaje en *El tiempo recobrado* que expresa con mayor conciencia y de una forma casi leibniziana esa idea de la pluralidad de mundos a la que la literatura nos permite acceder: *“... sólo mediante el arte podemos salir de nosotros mismos, saber lo que ve otro de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos serían tan desconocidos como los que pueda haber en la Luna. Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse, y tenemos a nuestra disposición tantos mundos como artistas originales hay, unos mundos más diferentes unos de otros que los que giran en el infinito”* (*El tiempo recobrado*, op. cit., p. 246).

[47] M. Proust, *Por el camino de Swann*, op. cit., p. 109.

[48] *Ídem,* p. 110.

[49] P. de Man, *Allegories of Reading,* op. cit., p. 70.

[50] G. *Deleuze, Proust y los signos,* op. cit., pp. 22-23.

[51] M. Proust, *Por el camino de Swann,* op. cit., p. 110.

[52] G. Deleuze*, Proust y los signos,* op. cit., p. 47.

[53] M. Proust, *El tiempo recobrado,* op. cit., p. 236.

[54] *Ídem*, p. 235.

[55] *Ídem*, pp. 232-233.

[56] G. Deleuze, *Proust y los signos,* op. cit., p. 158.

[57] *Ídem*, p. 55.

[58] *M. Proust, El tiempo recobrado,* op. cit., p. 232.

[59] Proust insiste en cómo la irrupción de la imagen supone una cierta violencia y en cómo el yo actual que la recibe no se rinde sin lucha y, además, sólo por un momento. La tarea del lector, sin embargo, es mantenerse fiel a ese momento aún sabiéndolo fugitivo y, en definitiva, vencido: *"el lugar lejano engendrado en torno a la sensación común se acopló siempre por un momento, como un luchador, al lugar actual. Y siempre el lugar actual quedó vencedor; siempre el vencido me pareció el más bello"* (*ídem,* p. 222).

[60] Para el escritor, el estilo es una cuestión no de técnica sino de visión, es la revelación *"de la diferencia cualitativa que hay en la manera como se nos presenta el mundo, diferencia que, si no existiera el arte, sería el secreto eterno de cada uno"* (*ídem,* p. 246).

[61] *Ídem*, p. 226.

[62] *Ídem*, p. 226.

[63] *Ídem*, p. 227.

[64] *Ídem*, p. 228.

[65] *Ídem*, p. 227.

[66] *Ídem*, p. 240.

[67] W. Benjamin, "Pour le portrait de Proust", *op. cit.*, p. 316.

[68] M. Blanchot, "Olvidadiza memoria" en *El diálogo inconcluso*, Caracas, Monte Ávila, 1970, p. 490.

[69] M. Proust, *El tiempo recobrado,* op. cit., pp. 246-247.

[70] G. Deleuze, *Critique et clinique*, París, Minuit, 1963, p. 9.

[71] M. Blanchot, "La búsqueda del punto cero" en *El libro que vendrá,* op. cit., p. 234.

11. La locura en el lenguaje

(La experiencia de la literatura en Foucault).

Un lenguaje que ya no conocerá la actual separación de la literatura, la crítica, la filosofía. Un lenguaje quizá loco, pero de algún modo absolutamente matinal.

M. Foucault

Recordemos las primeras líneas de *Las palabras y las cosas*, esas frases fulgurantes, de una luminosidad repentina, como un relámpago: *"Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento —al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía—…"*[1]

Un comienzo así no puede sorprender en un autor que remite al impacto de una representación de *Esperando a Godot* su primera sensación de incomodidad con el bagage intelectual convencional de un joven estudiante de filosofía (el marxismo, la fenomenología, el existencialismo), que relaciona con una lectura de Raymond Roussel su ruptura con el sujeto de la fenomenología, que comenta detalladamente a Cervantes y a Sade en *Las palabras y las cosas*, que coloca a Bataille y a Artaud como referencias para el trabajo diario en las primeras páginas de *El orden del discurso*, que utiliza frecuentemente citas de René Char al margen de sus propios escritos, que entre 1962 y 1971 escribe una veintena larga de textos sobre literatura en colaboraciones más o menos regulares en *Critique* y en *Tel Quel*, en prólogos de libros, conferencias y breves notas de prensa y que, en 1983, casi al final de su vida, en una entrevista con G. Raulet, da la siguiente versión de su personal trayecto por la biblioteca: *"he leído a Nietzsche porque he leído a Bataille, y he leído a Bataille porque he leído a Blanchot"*.[2] En lo que Jean Roudaut llama la "biblioteca imaginaria" de Foucault[3] están, amén de los nombres citados, Mallarmé, Joyce, Kafka, Pound, Borges, Hölderlin, Butor, Klossowsky, Verne, Duras, Chateaubriand, Proust, Robbe-Grillet, Breton,

Laporte, Ponge, Flaubert, Nerval, por enumerar sólo algunos de los autores que comenta detenida y apasionadamente en sus trabajos.

La importancia de la biblioteca literaria en el pensamiento de Foucault, si bien puede sorprender al especialista que hace una lectura escolar o disciplinaria de su obra (sea leyéndolo como estructuralista, nietzscheano, kantiano o heideggeriano; sea como filósofo, sociólogo, antropólogo o historiador), no es extraña en el contexto intelectual francés de la época. Todavía Sartre pertenecía a esa categoría de *philosophe-écrivain* que no sólo tomaba en serio la literatura, sino que construía su propio trabajo en una multiplicidad de registros de escritura y, desde luego, en una relación sistemática con las vanguardias estéticas de su tiempo. Y cuando Foucault comienza su actividad intelectual han escrito ya obras de madurez autores como Bataille, Klossowsky, Leiris, Caillois, o el mismo Blanchot, formados todos ellos en una relación marginal pero intensa con el surrealismo e incursionando a la vez en la literatura así llamada "de creación" y en disciplinas académicas más o menos establecidas como la economía, la filosofía, la antropología, el psicoanálisis, la sociología o la teoría literaria. Acaso estos últimos autores constituyan el modelo de esa particular configuración de escritura, pensamiento y experiencia que el último Foucault reivindica para sí y a la que nombra con una palabra ya clásica: ensayo, esto es, *"una prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad"*.[4] ¿Y si Foucault estuviera conquistando (y a la vez mostrando), en sus textos sobre literatura, las condiciones de su propio discurso? ¿Y si, poniéndose a la escucha de todas esas voces, Foucault estuviera buscando una sacudida que inquietase lo todavía demasiado familiar de su propia escritura (y de su propio estatuto como autor, como escritor), de su propio pensamiento (y de su propio estatuto como filósofo, como pensador) y de su propia experiencia? ¿Y si fuera la experiencia de la literatura la que, al menos hasta 1971, hubiera hecho de la obra de Foucault un ensayo?

La literatura, para Foucault, no es un adorno retórico o un entretenimiento marginal a su obra teórica, y tampoco un objeto de estudio sobre el que desplegar los instrumentos analíticos de una crítica más o menos metódica. Foucault realiza, en sus textos sobre literatura, una doble operación: la lucha por la legitimación intelectual del *nouveau roman* (y de las nuevas experiencias artísticas de vanguardia que se están abriendo paso), y la búsqueda de un nuevo estatuto para la literatura que cuestione

la nomenclatura tradicional de los discursos y, sobre todo, la distinción fuerte entre los lenguajes sabios de las disciplinas “de conocimiento” y los lenguajes “expresivos” en los que se refugiaría una subjetividad todavía soberana. La aproximación foucaultiana a la literatura cuestiona las divisiones consagradas en el campo del saber y del discurso y, en el interior de esas divisiones, la curiosa jerarquía según la cual son las ciencias humanas y la filosofía las que deben dar cuenta de todo discurso sobre el hombre y su relación con el mundo y con la historia y, desde ahí, de la literatura misma como un discurso de ese tipo. Frente a una racionalidad totalizadora y diurna que trata de iluminar lo que en la literatura pueda aún haber de oscuro, la operación de Foucault parece consistir en llevar la literatura al corazón mismo de la filosofía y de las ciencias humanas, llevar algo de la noche al corazón del día o, usando otra palabra clásica: producir un efecto intempestivo en el pensamiento. La risa que abre *Las palabras y las cosas*, esa risa provocada por la absurda clasificación de la enciclopedia china que Borges citaba o inventaba, quizá nazca *“del descubrimiento incongruente de que la práctica literaria abre, bajo el edificio del conocimiento, un vertiginoso espacio de refracción que es necesario intentar pensar, es decir, convertir en texto”*.[5] Foucault, desde luego, no es un teórico de la literatura o, al menos, no en el sentido de tomar la literatura como un objeto exterior de estudio y análisis. Pero su pasión por la literatura constituye sin duda un esfuerzo continuado por hacer que permanezca abierto ese espacio de refracción y por hacer que su propio pensamiento se tense en el vértigo de esa apertura.

La experiencia surrealista

Acaso la cuestión del surrealismo sea un buen pretexto para comenzar estas notas. Primero, porque la reivindicación foucaultiana del surrealismo se opone punto por punto a la condena sartreana. Si Sartre entierra el surrealismo en nombre de la historia,[6] si para el existencialismo marxista la literatura pertenece a la historia, al mundo y al hombre y, por tanto, puede ser juzgada desde una teoría de la historia y desde una concepción del hombre y de sus relaciones con el mundo (si, en suma, la descalificación sartreana del surrealismo depende aún de una concepción humanista de la literatura), lo que a Foucault le interesa, por contra, es lo

que la escritura (y la escritura literaria como una de sus formas mayores) tiene de soberano, de inasimilable y de absolutamente libre: su poder para enfrentar la historia, el mundo y el hombre, para brillar fuera de sus límites y, desde ahí, desde esa distancia nunca cerrada, ponerlos en peligro. Por eso el surrealismo anuncia también otra posibilidad, la de cambiar la vida. Si la literatura ha sido tradicionalmente una empresa ligada a la apropiación del mundo, a la conservación y la renovación de la historia y a la realización del hombre, el surrealismo la ha ejercido como un medio de contestación del mundo y de subversión de la historia, como una de las formas de llevar al hombre más allá de sus límites.

Por otra parte, el surrealismo anuncia también el eclipse del autor y de la obra como los dispositivos esenciales de control y aseguramiento del discurso. Son conocidas las técnicas surrealistas para disolver la subjetividad del escritor así como su permanente puesta en cuestión de las distinciones recibidas entre la vida consciente y la inconsciente, entre el sueño y la vigilia, entre la razón y el delirio. Y la disolución de la subjetividad del escritor implica también la pérdida de control consciente sobre el lenguaje: la experiencia surrealista de la escritura postula la existencia de un lenguaje que atraviesa al escritor y se le impone, y que el escritor mismo percibe como independiente y extraño a sí mismo desde el momento mismo en que acontece. Además, esa experiencia disuelve también la seguridad y la certidumbre de la objetividad (de la realidad del mundo, por decirlo de un modo pretencioso) así como toda distinción entre lo verdadero y lo ficticio, lo real y lo imaginario, lo objetivo y lo subjetivo. Por último, el surrealismo produce obras que se destruyen a sí mismas en su constante negación de su propia realidad como obras, es decir, como estructuras de sentido más o menos unitarias. Desde ese punto de vista el surrealismo "desmoralizaba" la escritura (en el sentido en que la moral de la escritura y el compromiso del escritor no está ya en lo que el escritor dice) para "remoralizarla" en otra dimensión, en el acto mismo de escribir. La escritura, en suma, alcanza en el surrealismo una nueva libertad.

En la reivindicación foucaultiana del surrealismo tenemos hasta aquí la escucha atenta de una práctica literaria no recuperable por la dogmática humanista y la atención a una escritura en la que la apuesta subversiva radica en el juego de la escritura misma. Pero, para Foucault, el envite mayor del surrealismo está en otro lugar: en poner en juego una serie de

experiencias hasta entonces mudas y marginales (el sueño, el delirio, la sinrazón, la repetición, el doble, etcétera). Lo que debemos a Breton, dice Foucault, lo que constituye la operación más original y específica del dispositivo surrealista, no es otra cosa que *"el descubrimiento de un espacio que no es el de la filosofía, ni el de la literatura, ni el del arte, sino que sería el de 'la experiencia'"*.[7] A partir de ahí, Foucault percibe los signos de un doble desplazamiento que, si el surrealismo no realiza efectivamente, anuncia sin embargo como una posibilidad. En primer lugar, arrancar esas experiencias del dominio psicológico y situarlas en su lugar propio, en el ámbito del pensamiento. Pero no sólo como algo que da qué pensar, como algo de lo que el pensamiento tendría que dar razón, sino como algo que de algún modo compromete al pensamiento mismo. Después, no considerar el lenguaje como un mero instrumento de expresión (o como una superficie en la que esas experiencias se reflejan, se condensan y, de algún modo, se representan), sino tomarlo como su lugar propio, como el espacio mismo en el cual tales experiencias se hacen, como la materialidad misma en la que constituyen su propia densidad. Por eso el descubrimiento surrealista del ámbito de la experiencia irrita *"ese espacio vacío y lleno a la vez del pensamiento que habla, de la palabra pensante"*.[8] Así, la relación con el surrealismo permite a Foucault reivindicar para el ejercicio del pensamiento (y de la escritura sabia) el estatuto de un texto literario y, a la inversa, reivindicar para la práctica de escritura el estatuto de un discurso de conocimiento. En el surrealismo ve, en suma, la posibilidad de hacer confluir, en una misma práctica, tres figuras hasta entonces separadas (la escritura, el pensamiento, la experiencia) así como de hacer pasar, por su mismo ejercicio, una libertad nueva en la que pueda dibujarse la figura de una nueva resistencia.

Un esoterismo estructural

En 1964, Foucault pronuncia una conferencia en la Universidad de Saint-Louis, en Bélgica, con el título "Lenguaje y literatura".[9] Casi tres años más tarde, en Túnez, dicta dos conferencias tituladas respectivamente "Lingüística y ciencias sociales" y "El estructuralismo y el análisis literario".[10] Si en las conferencias de Túnez Foucault afirma

categóricamente la imposibilidad de sostener las distinciones tradicionales entre los discursos y, por tanto, la imposibilidad de tratar la literatura con metodologías de análisis diferentes de las que se aplican a la “masa documental” en general,[11] en la conferencia de la universidad de Saint-Louis, y con un tono que recuerda a Blanchot, parece sostener la idea de una cierta especificidad de la palabra literaria que hace que siempre escape a cualquier tratamiento metódico. Por otra parte, si en las conferencias norteafricanas el discurso de Foucault suena a sus textos de metodología estructuralista como, por ejemplo, *La arqueología del saber*, la conferencia de Bélgica remite claramente a esos textos “otros” en los que Foucault medita sobre la noción de transgresión a partir de Bataille, sobre el afuera en relación a Blanchot, sobre el simulacro a partir de Klossowski, etcétera.[12]

En primer lugar, dice Foucault, la pregunta por la literatura no se superpone a la literatura misma como a un objeto del que habría que dar cuenta, sino que se asocia al ejercicio mismo de la escritura literaria. No es una cuestión de crítica, de historia o de sociología, no se abre sobre algo otro y exterior, sino que se plantea en el interior de la literatura misma y, concretamente, en el lugar en el que el acto de escribir se desdobla y se recoge sobre sí mismo. Como si hubiera en la escritura algo como una relación a un vacío esencial (o a una suerte de fragmentación originaria) de la lengua en la que el signo se inmovilizara y se detuviera un instante sobre sí mismo para dar lugar a que la literatura sea de nuevo posible y a que la pregunta por la literatura se abra una y otra vez.

Para dar forma a esa distancia y a ese recogimiento de la escritura sobre sí misma en la que aparece tanto la literatura como la pregunta por la literatura, Foucault establece una triple distinción. Estaría, en primer lugar, el lenguaje, considerado a su vez en una doble dimensión: como el conjunto de lo dicho (la biblioteca, el archivo) y como el sistema de la lengua (el código, la estructura de la que cada enunciado extrae sus condiciones de posibilidad y de inteligibilidad). Estaría también, en segundo lugar, la obra, entendida como una configuración particular, opaca y quizá enigmática del lenguaje en la que el fluir de su murmullo quedaría como retenido y su ligera transparencia se espesaría y adquiriría algo así como una cierta densidad. Y habría por último la literatura, un espacio extraño y no objetivable que sólo podría nombrarse con términos

como ruptura, transgresión, ausencia, simulacro, desfallecimiento, desdoblamiento, locura, caída, etcétera.

El discurso sobre la literatura podría ser un metadiscurso sobre el lenguaje que se ejercería desde un modelo explícito, objetivo y más o menos demostrable de análisis formal, temático, semiológico o lingüístico. Pero al final de la conferencia Foucault niega la viabilidad de esta modalidad en una crítica a la aplicabilidad de la noción de metalenguaje al lenguaje objeto literario. Y es que la literatura, dice Foucault, compromete el código en el que se halla situada y comprendida. Cada acto de escritura, y en eso radica su soberanía, suspende tanto el archivo como el sistema y compromete por tanto el lenguaje en sus dos dimensiones. En primer lugar, y respecto al lenguaje como archivo, porque pone en juego una tensión entre lo ya dicho y lo que está por decir en la que late la posibilidad de que algo nuevo aparezca. En segundo lugar, y respecto al lenguaje como sistema, porque cada acto de escritura supone siempre el riesgo de que la palabra o la frase no pertenezca al código, el riesgo, en suma, del *"esoterismo estructural"*. Y si el lenguaje (como archivo y como sistema) está comprometido en la palabra literaria, el metalenguaje no puede dar cuenta de ella porque la misma noción de metalenguaje implica que la teoría de toda palabra efectivamente pronunciada o escrita se haga a partir del código de la lengua.

El discurso sobre la literatura podría hacerse también a partir de la noción de obra, junto a la noción correlativa de autor.[13] Desde este punto de vista la crítica sería esa institución jurídica y jerarquizante, intermedia entre el creador, la obra y el lector, y constituida como una forma privilegiada de lectura. La crítica sería una forma de desciframiento en la que se establece el sentido de la obra, su significado oculto o manifiesto. Y eso de dos modos: bien reenviando la obra al enigma psicológico (o socio-histórico) de su creación, contándola desde el punto de vista de su nacimiento, bien fijándola en el acto consumidor de la lectura, valorándola desde los criterios morales o de gusto que rigen el mundo en el cual la obra viene a inscribirse.

Pero la literatura no es ni el lenguaje ni la obra, ni siquiera una obra fabricada con el lenguaje o un lenguaje transformándose en obra. Como lenguaje, la literatura es una distancia nunca franqueada en el interior del lenguaje, una oscilación del lenguaje sobre sí mismo. Como obra, la literatura es la decepción de la obra, su ruptura y su ausencia. Ni el

lenguaje ni la obra son la literatura, sino que más bien aluden a la literatura como a un blanco o nos conducen a ella como a una perpetua ausencia. Y la literatura no sería sino el nombre de ese blanco, de esa ausencia. Por eso, dice Foucault, cuando se habla de literatura lo que se tiene por horizonte no es otra cosa que ese vacío que la literatura deja alrededor de sí misma. Y eso porque la literatura es la instauración de un vacío en el lenguaje, la constitución de una especie de no-lenguaje en el interior del lenguaje, de una matriz de lenguaje que no dice nada puesto que no puede realizarse sino en el movimiento perpetuo de la duplicación y la autoimplicación entre la palabra y la lengua. Y porque la literatura es, también, la instauración de un vacío en lo que podría ser el sentido de la obra, la suspensión de ese sentido, la constitución de una especie de ausencia-de-obra en el interior de la obra, de un lugar desde el cual la obra se revela como el movimiento constante de su propia imposibilidad. El discurso sobre la literatura, entonces, no tiene un objeto empírico y exterior sobre el que pueda desplegar sus redes, y no puede ser ya ese lenguaje segundo de la crítica, ese lenguaje de las exégesis, los comentarios, los juicios o los análisis sabios. La literatura se hace crítica y la crítica se hace literatura, entendidas ambas como actos de escritura que mantienen entre sí un juego infinito de alusiones y encabalgamientos. Siendo ya imposible cualquier distinción jerárquica entre lenguaje primero y lenguaje segundo, la crítica y la literatura constituyen juntas el *"actual hieroglifo flotante de la escritura en general"*.

Literatura y locura

Ese "esoterismo estructural" de la palabra literaria, esa capacidad de escapar a la lógica de la lengua y, con ella, a las condiciones mismas de su propia enunciación, emparentan la literatura y la locura. Un enunciado estructuralmente esotérico es un enunciado loco. Pero, ¿de qué clase de locura se trata? Recordemos el cierre de la *Historia de la locura*, las últimas palabras: *"... astuto y nuevo triunfo de la locura: el mundo que creía medirla y justificarla por la psicología, debe justificarse ante ella, puesto que en sus esfuerzos y en sus debates, él se mide en la medida de obras como la de Nietzsche, de Van Gogh, de Artaud. Y nada en él, sobre*

todo aquello que puede conocer de la locura, le da la seguridad de que esas obras de locura lo justifican".[14]

Se diría que la tematización foucaultiana de la locura tiene una doble faz. Por un lado, es sabido que el tema principal de la *Historia de la locura* es el modo como ésta ha sido capturada y reducida por un conjunto de dispositivos discursivos e institucionales. La locura, ahí, no sería sino lo otro de la razón, aquello que la razón excluye de sí misma para mejor recuperarlo, lo que la razón se permite explicar y nombrar, aquello que, fuera de los límites de la razón, se deja sin embargo medir, definir y comprender por ella. Pero, por otro lado, la locura tendría la capacidad de retar a la razón y, en el límite, subvertirla. Se trataría aquí de una locura radicalmente extranjera, irrecuperable, siempre más allá de cualquier intento de captura, de alguna manera fuera del mundo y, por tanto, ausente. La locura sería ahí transgresión del límite, algo así como pasar al otro lado del lugar más allá del cual no hay nada. La locura de Artaud, dice Foucault, está en la falta de obra, en la ausencia de lenguaje, y en el modo como Artaud siente y mide esa falta. La locura de Nietzsche, en el momento del derrumbe del pensamiento y de la aniquilación de la obra, en el momento en que el pensamiento va más allá de sí mismo y, exhausto, cae en el silencio. En ambos casos, la locura *"dibuja el borde exterior, la línea de derrumbe, el perfil recortado contra el vacío"* de la obra. La locura está en el lugar justo en que el lenguaje desfallece y en que la obra aparece como imposible. Sin embargo, este desfallecimiento del lenguaje y esa imposibilidad de la obra exigen atención. Y, si atendemos, el lugar mismo del silencio se convierte en un más allá que inquieta y que pone en peligro: *"... por la locura que la interrumpe, una obra abre un vacío, un tiempo de silencio, una pregunta sin respuesta, y provoca un desgarramiento sin reconciliación que obliga al mundo a interrogarse"*.[15]

La locura es, desde luego, enfermedad mental: aquello de lo que hablan los psiquiatras, aquello que ha sido reducido por la racionalidad y encerrado por la fuerza, una locura que ya no habla porque otros hablan en su nombre, una falsa alteridad que ya no amenaza porque, capturada, no es sino una variante sórdida y dolorosa de lo mismo. Pero la locura es, en su parentesco con la literatura, otra cosa. ¿Qué significa un escritor loco? O, lo que es lo mismo, ¿qué significa la locura desde el punto de vista de la escritura? Aquí la pregunta cambia de forma y ya no se refiere a una

patología personal que produzca un lenguaje delirante o una obra sin sentido reconocible, sino a la forma de una experiencia que se produce en el lenguaje y por el lenguaje. Foucault escribe a propósito de Roussel: *"... no avanzamos nada por saber que Roussel estaba loco, que presentaba hermosos síntomas obsesivos, que Janet lo trató pero no consiguió curarlo. Locura o iniciación (o quizá ambas cosas), todo eso no nos dice nada sobre la parte de esa obra que concierne al lenguaje de hoy"*.[16] Lo que importa de Roussel es que encarna un peligro, pero no como individuo sino porque posee una palabra peligrosa, una "máquina de guerra" en forma de discurso, una escritura que inquieta el lenguaje haciéndolo divergente, centrífugo, orientándolo hacia el desdoblamiento y la transformación. Si la obra de Roussel es un ejemplo de "esoterismo estructural" no es porque no respete las convenciones gramaticales o porque diga cosas monstruosas u horribles. La locura de Roussel habita un discurso perfectamente normal: lo que escribe está bien escrito, la escritura no vehicula ningún sentido inconveniente. Sin embargo, en esa escritura transparente que respeta siempre las reglas de la lengua, Roussel desplaza constantemente la certidumbre de las palabras, revienta el valor de las imágenes, arruina la continuidad de los enunciados, destruye toda unidad de sentido y, como la enciclopedia china de Borges, fabrica lo que no se puede pensar.

Hay dos textos en los que Foucault desarrolla la cuestión de la locura en la literatura marcando su proximidad y su distancia de una crítica literaria hecha a partir de un psicoanálisis que está transformándose estructuralmente.[17] Uno de los textos es un comentario a un libro de J.-P. Richards sobre Mallarmé y el otro a un libro de J. Laplanche sobre Hölderlin.[18] En ambos textos, la relación entre locura y literatura no es una relación psicológica que pudiera establecerse desde una teoría que enlazase el lenguaje a algo así como una patología del alma, de la psique o del espíritu. No tiene nada que ver con una psicología más o menos existencial que relacione la obra y la vida. Pero tampoco es algo que pueda ser mostrado a partir de un análisis formal, sea lógico o lingüístico, como una especie de patología en el uso de la lengua. Como en la conferencia de Saint-Louis, Foucault se mueve intentando evitar, a la vez, la tentación de psicologizar la locura y la tentación de formalizarla. Y, también como en la conferencia de Saint-Louis, lo que queda como locura es la literatura misma, es decir, un movimiento en el vacío donde desfallece el lenguaje y

donde desaparece tanto el autor como la obra, pero que es capaz de llevarlos hasta los límites de sí mismos. El objeto propio de todo discurso crítico, dice Foucault en su texto sobre Mallarmé, es la relación *"no de un hombre a un mundo, no de un adulto a sus fantasmas o a su infancia, no de un literato a una lengua, sino de un sujeto parlante a ese ser singular, difícil, complejo y profundamente ambiguo (puesto que designa y da su ser a todos los otros seres, incluido a él mismo) que se llama lenguaje"*.[19] La locura, entonces, sería un tipo de relación entre el sujeto parlante y el ser mismo del lenguaje (digamos una experiencia desnuda del lenguaje) en la que tanto el sujeto como el ser del lenguaje son puestos en cuestión y basculan en el vacío. En los términos de la conferencia de Saint-Louis, la locura sería la literatura misma, pero no como lenguaje o como obra, sino como ese vacío en el que el lenguaje desfallece y la obra se revela como imposible y ausente. Y, en su artículo sobre Hölderlin, después de rechazar también cualquier forma de psico-biografía que remita la obra a la vida (la locura de la obra a la patología de la vida) y cualquier método formal que la remita al sistema de la lengua (la locura de la obra a una falla lingüística), la tarea consiste en *"seguir ese movimiento por el cual la obra se abre poco a poco sobre un espacio donde el ser esquizofrénico adquiere volumen y revela, en el límite extremo, lo que ningún lenguaje, fuera del pozo donde se abisma, hubiera podido decir, lo que ninguna caída hubiera podido mostrar si no hubiera sido al mismo tiempo un acceso a la cumbre"*.[20] La locura, otra vez, está en esa experiencia límite en la que se abre un lenguaje que ya es extraño a sí mismo (que ya no significa sino su propia extrañeza) y en la que aparece una obra que ya no contiene sino las huellas de su propia abolición, de su propia ruina. En Roussel, en Mallarmé y en Hölderlin (pero también en Flaubert, en Bataille, en Artaud), la locura es una experiencia del lenguaje en la que el espacio común y asegurado del discurso queda suspendido y en que, por un instante, lo que no se puede decir y lo que no se puede pensar queda como iluminado para volverse a ocultar inmediatamente. Y ¿qué es la literatura sino la experiencia de ese inefable que se produce como habla, de ese impensable que interrumpe el pensamiento, de esa obra que señala hacia su propia imposibilidad?

La breve introducción que Foucault escribió para los diálogos de Rousseau explora también la relación íntima entre la literatura y la locura. Al final del texto, en un diálogo consigo mismo que imita y parodia el

estilo rousseauniano, Foucault distingue entre la locura de la obra (algo imposible, puesto que la obra, en tanto que texto unitario, está siempre comprendida, recibida y recuperada en el interior del discurso dominante: es por definición no-locura), la locura del autor (trivial porque la locura es aquí una patología psicológica irrelevante desde el punto de vista de la literatura puesto que una enfermedad mental no permite nunca establecer, desde ella, la estructura de una obra) y la locura del lenguaje. En este último sentido, dice Foucault, *"hay que distinguir: el lenguaje de la obra es, más alla de ella misma, aquello hacia lo que se dirige, lo que dice; pero es también, más acá de ella misma, aquello a partir de lo que habla. A este lenguaje no se le pueden aplicar las categorías de lo normal y lo patológico, de la locura y del delirio, puesto que es pura transgresión"*.[21] La locura que interesa (aquélla que no es el otro lado de la razón, nada más que una patología definida desde lo normal y capturada por éste), la que es pura transgresión, no se produce en el lenguaje de la obra, en ese lenguaje en el que aún podría detectarse una patología de forma o de sentido (una falla lingüística o un significado intolerable), sino que se produce en el lenguaje a partir del que la obra habla. Y, el mismo año, en otro texto en el que explora la misma relación, Foucault habla de un tipo de lenguaje estructuralmente esotérico que es transgresor *"no en su sentido ni en su materia verbal, sino en su juego"*.[22] ¿Qué es, entonces, un lenguaje loco, un lenguaje que transgrede no una convención formal o de sentido sino un límite en el propio juego del lenguaje, en el lugar mismo a partir del que se habla?

Un lenguaje loco "en su juego" es un lenguaje que *"consiste en someter una palabra, aparentemente conforme al código reconocido, a otro código cuya clave está dada en esa palabra misma, de modo que ésta está redoblada en el interior de sí misma: dice lo que dice, pero añade un suplemento mudo que enuncia silenciosamente lo que dice y el código en que lo dice. No se trata de un lenguaje cifrado, sino de un lenguaje estructuralmente esotérico"*.[23] La locura de la literatura es ese instalarse en el repliegue de las palabras sobre sí mismas, ahí donde las palabras ya no están protegidas por la cercanía de las cosas, por la garantía de una lengua, por la seguridad del sentido, por la tutela y el amoroso cuidado de aquél que las busca, las dispone y las escribe, ahí donde las palabras tienen siempre la posibilidad de estar diciendo otra cosa de lo que dicen, pero de lo cual ellas mismas son el único código posible. La literatura, según

Foucault, es, al menos desde Mallarmé, un lenguaje de ese tipo, un lenguaje que se ha desvinculado de todos los valores a los que aún se subordinaba, un lenguaje que crea su propio espacio y su propio juego, un lenguaje intransitivo y enroscado sobre sí mismo, un lenguaje cuya palabra es la única que está autorizada a enunciar la lengua que la hace descifrable. La literatura está emparentada con la locura, dice Foucault, porque *"se ha convertido en una palabra que inscribe en ella misma su principio de desciframiento; o, en todo caso, supone, en cada una de sus frases, bajo cada una de sus palabras, el poder de modificar soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la que a pesar de todo (y de hecho) pertenece; suspende el reino de la lengua en un gesto actual de escritura"*.[24]

Veíamos al principio de esta sección que Foucault hablaba de una locura que no puede ser medida por el mundo sino que es el mundo el que debe medirse ante ella. Si la locura literaria fuera un lenguaje incomprensible en su forma o monstruoso en su sentido podría ser identificada como tal por una crítica hecha a partir de la estructura formal del lenguaje o del valor ético o estético del sentido de la obra. En ese caso, el mundo podría asignar una patología a la palabra literaria desde la normalidad de la que se desvía. Pero la literatura no necesita ser incomprensible para desafiar los modos de comprensión de la crítica y no necesita estar llena de monstruos para ser monstruosa u ofrecer un significado inasimilable. La literatura está emparentada con otra clase de locura que no está en lo que dice ni en cómo lo dice sino en el modo como ella misma establece su propio juego. Y es ahí, en ese juego vacío en el que el lenguaje se enrosca sobre sí mismo, donde la locura literaria reta al mundo a que se mida con ella. Cuando Klossoswski escribe *"Mi tío Octavio, el eminente profesor de escolástica de la Facultad de ..., sufría de su felicidad conyugal como de una enfermedad",*[25] no hay ninguna incorrección formal, ningún significado prohibido. La frase es transparente, inmediatamente accesible en su claridad, perfectamente "legible". Pero, en esa frase, y precisamente porque pertenece al espacio literario, irrumpe un significado que no es en absoluto como los otros. En el juego que la frase define, si ese juego es la literatura y no cualquier otro juego, el lenguaje ha abandonado cualquier territorio protegido. Su verdad y su sentido han dejado de estar en las cosas que podría representar, en las ideas que podría expresar, en la estructura de la lengua a la que pertenece

o en la voluntad del sujeto personal y psicológico que la construye. La frase permanece en sí misma, a distancia, sin hacer masa con nada que podría estar fuera de ella. La frase pertenece a la literatura porque ella misma enuncia a la vez lo que dice y el código al que pertenece, su enunciado y la lengua en la cual se enuncia. Liberada de toda atadura, a la vez lengua y enunciado, la frase está como desdoblada y replegada sobre sí misma. Y ese juego en el que la lengua y el enunciado se remiten el uno al otro, ese juego que es la literatura misma, abre un hueco en el interior del lenguaje. Y es ahí, en ese desdoblamiento, en esa autoimplicación, en ese vacío, en donde la primera frase de *Roberte ce soir* es literatura y no cualquier otra cosa. Y cuando Foucault escribe *"Klossowski renueva una experiencia perdida desde hace mucho tiempo",*[26] su frase no pretende dar cuenta ni del lenguaje ni de la obra. Lo que Foucault pretende es situarse en el interior de una experiencia "perdida desde hace mucho tiempo, renovada por Klossowski", pero que se produce en el interior del lenguaje y, precisamente, en el modo como en la escritura de Klossowski se produce ese desdoblamiento, esa autoimplicación y ese vacío que, decíamos, caracteriza a la vez a la literatura y a la locura.

Ficciones en el interior de la verdad

Es conocida la pregunta certera y turbadora de Jaques Revel: *"¿Y si Foucault nos contase historias? O, por decirlo más noblemente: ¿y si construyera ficciones?"*[27] La cuestión no estaría aquí en una oposición trivial entre la pretendida "verdad" u "objetividad" de la historia de los historiadores y el carácter "imaginario" o "subjetivo" de la arqueología o la genealogía. Nada que ver tampoco con esa oposición de sentido común entre "lo real" o "descubierto" y lo "inventado" o "fabricado". Sabemos, y también gracias a Foucault, que un enunciado es verdadero sólo si puede ser reconocido como tal en el juego de verdad establecido en una disciplina, que un enunciado es objetivo sólo si remite a lo que las convenciones de una ciencia definen como su positividad, que el "realismo" de una historia es también un efecto retórico, y que sólo se "descubre" aquello que primero ha sido colocado, a escondidas, en algún rincón del campo de estudio. Lo mejor sería, quizá, detenerse un instante en qué es lo que entiende el propio Foucault por ficción.

En un texto sobre Julio Verne Foucault distingue entre fábula y ficción: *"Fábula, lo que se cuenta (episodios, personajes, funciones que ejercen en el relato, acontecimientos). Ficción, el régimen del relato, o más bien los diversos regímenes según los cuales es 'relatado' (...). La ficción es la trama de las relaciones establecidas, a través del discurso mismo, entre el que habla y aquello de lo que habla"*.[28] Extraña proximidad entre la ficción así considerada y esa particular modalidad de locura que es la palabra literaria. La ficción es otra vez aquello a partir de lo que el relato habla, no lo que dice ni cómo lo dice, sino el juego en el que el relato dice lo que dice. Algo particularmente desnudo e indeterminado, sin anclajes exteriores, puro acontecimiento de la palabra. Si la fábula (lo que el relato dice) puede remitirse a la cultura, y si su escritura (el cómo lo dice) puede ser referida a las posibilidades de la lengua, su ficción se aloja en las puras posibilidades del acto de habla, del acto de escritura en este caso.

En otro texto sobre Robbe-Grillet y el *nouveau roman* encontramos una detenida elaboración de la ficción. Ahí la ficción está nítidamente desgajada de toda problemática psicológica (la que la remitiría a la imaginación, al fantasma, al sueño, al delirio, etcétera) y de toda problemática ontológica (la que la remitiría a un otro o un más allá de lo real). ¿Y si lo ficticio no fuera otra cosa, pregunta Foucault, *"que ese trayecto de flecha que nos golpea en los ojos y nos ofrece todo lo que aparece? Entonces lo ficticio sería también aquello que nombra las cosas, las hace hablar y les da en el lenguaje su ser ya dividido por el soberano poder de las palabras"*.[29] Otra vez la ficción situada en el lenguaje. Pero no en su estructura o en su sentido, sino en su juego, en el modo como nombra las cosas y las hace aparecer en su ser. La ficción estaría en el acto mismo de hablar, en la experiencia simple de tomar una pluma y comenzar a escribir, en tanto que ese acto abre una distancia en el interior del lenguaje, algo así como un vacío en el que el mismo lenguaje queda como suspendido. La elaboración de lo que sea la ficción concluye con estas palabras: "(lo ficticio) *es un alejamiento propio al lenguaje —un alejamiento que tiene en él su lugar, pero que también lo estratifica, lo dispersa, lo reparte, lo abre. No hay ficción cuando el lenguaje está a distancia de las cosas; sino que el lenguaje mismo es su distancia, la luz donde permanecen y su inaccesibilidad, el simulacro en el que sólo se da su presencia; y todo ese lenguaje que en lugar de olvidar esa distancia se mantiene en ella y la mantiene en él, todo lenguaje que habla de esa*

distancia avanzando en ella, es un lenguaje de ficción. Entonces puede atravesar toda prosa y toda poesía, toda novela y toda reflexión, indiferentemente".[30] Hay ficción cuando el lenguaje abandona su seguridad cotidiana y toma distancia de sí mismo, cuando se desdobla y se repliega para nombrar y hacer aparecer acontecimientos desconocidos, hechos insospechados, asociaciones inéditas, objetos de perfiles nuevos. La ficción, entonces, no es otra cosa que la (difícil) producción de un nuevo sentido a través de la constitución de una nueva manera de nombrar.

Foucault, hablando de su propio trabajo, señala: *"... me doy cuenta de que no he escrito más que ficciones. No quiero, sin embargo, decir que esté fuera de la verdad. Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad; de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, 'fabrique' algo que no existe todavía, es decir, 'ficcione'"*.[31] El discurso de Foucault 'ficciona' no por lo que cuenta (eso sería el contenido de la fábula) ni por cómo lo cuenta (eso sería la forma de la escritura), sino por el régimen del relato, es decir, por el modo como lo que cuenta funciona en el juego mismo del contar. Es la ficción (la operación que se produce en el juego de verdad) la que siempre articula la fábula, la que opera sobre la fábula y la que, en suma, la distancia y la hace improbable en el mismo movimiento en que la afirma como verdadera.[32] La fábula de Foucault es el archivo que nos hace visible y las configuraciones históricas que recorre para nosotros. Su ficción visible, todo ese aparato de epistemes, regularidades discursivas, funciones de enunciación, formas disciplinarias, modalidades de gobierno, patrones de producción de subjetividades, etcétera. Su ficción invisible, esa "ontología de nosotros mismos" que cruza como una diagonal la totalidad de su trabajo. Y, entre la fábula y las ficciones que la articulan, en la distancia abierta por sus extrañas relaciones, el nacimiento de lo nuevo, la improbabilidad de la resistencia, el juego siempre reinventado de la libertad. Por eso sus libros *"son cada vez más ficticios, incluso si su ficción es la más verdadera, es decir la más actual y la más eficaz"*.[33]

En palabras de Foucault, *"... lo que restituye al rumor del lenguaje el desequilibrio de sus poderes soberanos, no es el saber (siempre más y más probable), no es la fábula (que tiene sus formas obligadas), sino que es, entre los dos, y como en una invisibilidad de limbos, los juegos ardientes de la ficción"*.[34] Leer sus historias como ficciones no significa, por tanto,

tomarlas como un saber frente a otros saberes (ese ejercicio tantas veces intentado y tantas veces fallido de buscar en Foucault una representacion más "verdadera" de los cortes históricos que recorre, o un método de trabajo más "legítimo" para el sociólogo o el historiador) o como una fábula entre otras fábulas (esa operación ya harto reiterativa y completamente ineficaz de trabajar con archivos de estilo foucaultiano para contar, en otros recortes temporales o geográficos, lo mismo que Foucault nos cuenta). Leerlo como alguien que "ficciona" es atender a la libertad del régimen del relato, a cómo sus relatos iluminan y hacen hablar a los acontecimientos, a cómo operan en el juego de la verdad, a cómo producen efectos de sentido. Y, sobre todo, es mantenerse a la intemperie en el hueco abierto por esas historias que nos dicen y, al mismo tiempo, nos colocan a distancia de nosotros mismos; que nos hacen reconocernos en lo que somos y, a la vez, nos hacen inaccesibles, siempre más allá o más acá de cualquier identificación. Es, en suma, percibir que el "juego ardiente" de la ficción en el interior de la verdad es un juego soberano y siempre abierto, el juego extremo que nos permite desprendernos de lo que somos, inventarnos y reinventarnos, introducir nuevos desequilibrios en el rumor monótono de los lenguajes que nos dicen.

La posibilidad del filósofo loco

La apuesta de Foucault acaso se deje formular en dos palabras: *"penser autrement"*, pensar de otra manera, ejercer el *"derecho a explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado por el ejercicio de un saber que le es extranjero"*.[35] La filosofía, y las ciencias sociales y humanas como sus herederas legítimas, siempre han tratado de formular, desde el exterior, la verdad y la ley de todo discurso y de toda experiencia. Y, para ello, han construido una imagen del pensamiento particularmente descarnada, separada. Como si el pensamiento no fuera discurso y, en el límite, escritura, y como si pensar (y escribir) fuera una actividad que no tuviera nada que ver con la experiencia.

El control de la filosofía instituída sobre el pensamiento (lo que podríamos llamar la policía de la verdad) pasa, en primer lugar, por la negación de la realidad del discurso o, lo que es lo mismo, por la reducción de todo discurso a expresión o a representación: *"... parece que*

el pensamiento occidental haya velado para que en el discurso haya el menor espacio posible entre el pensamiento y el habla; parece que haya velado para que discurrir aparezca únicamente como una cierta relación entre pensar y hablar; de eso resultaría un pensamiento revestido de sus signos y hecho visible por las palabras…"[36] Frente a eso, la literatura conserva el recuerdo de todas las posibilidades y todos los riesgos que se encuentran en la constatación simple y desnuda del "yo hablo", esa constatación que la filosofía habría tratado de conjurar *"como si presintiera el peligro que haría correr a la evidencia del 'existo' la experiencia desnuda del lenguaje"*.[37] Pensar la literatura sería entonces, para Foucault, un modo de hacer que el "yo hablo", esa afirmación aparentemente inofensiva pero que, en su despliegue, pone a prueba toda la literatura moderna, funcione como a contrapelo del "yo pienso" y comprometa también el pensamiento mismo. De lo que se trata es de que el pensamiento, esa actividad que la filosofía instituída ha intentado controlar asegurando su ejercicio en el regazo de la verdad, se deje habitar por la densidad amenazadora y enigmática del discurso. De lo que se trata, en suma, es de que la pasión de pensar (esa pasión que quizá merezca aún el nombre de filosofía) acepte vivir en la misma intemperie que ese otro juego igualmente apasionado e insensato: escribir.

En segundo lugar, y en relación a la experiencia, es como si la filosofía hubiera tratado de reducir lo que tiene de riesgo y de incertidumbre (también para el pensar mismo). Primero, separando pensamiento y experiencia. Como si el pensar no fuera experiencia, sino una actividad anterior o posterior, una operación autónoma que daría cuenta de la experiencia, la ordenaría, la fijaría, marcaría sus límites y establecería, incluso, sus condiciones de posibilidad. Pero también negándole su propia realidad, esto es, reduciendo toda experiencia bien a experimento (y la experiencia no sería ahí sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos nombrarlo y conocerlo en su verdad) bien a vivencia (como si la experiencia no fuera sino el modo en que un sujeto psicológico constituye, por interiorización, tanto la verdad de sí mismo como la de lo que sucede a su alrededor). En los textos foucaultianos sobre literatura es siempre cuestión de ciertas experiencias. Pero, como hemos visto a propósito del surrealismo, se trata de experiencias que tienen en el lenguaje su espacio propio; o, más precisamente, que se producen en el límite del lenguaje, en el momento en

que desfallece. Y se trata también de experiencias que abren un enigma que compromete el ser mismo del pensamiento en tanto que señalan su propio límite, su propia insuficiencia.[38] De lo que se trata es de que el pensamiento se ponga a la escucha de esas experiencias, pero no para determinarlas en su verdad de hechos o para remitirlas a su sentido de vivencias, sino para reconocer su soberanía e instalarse en lo que ellas tienen de impensable y de indecible. De lo que se trata no es de que el pensamiento controle la experiencia, sino de que, en relación con la experiencia, recupere una nueva indigencia. De lo que se trata es de cómo esas experiencias señalan los límites del pensamiento mismo y, por tanto, la figura posible y aún vacante de un pensamiento nuevo que esté a su altura. No tanto utilizar el pensamiento para pensarlas desde el exterior, sino acogerlas para liberar en ellas el pensamiento.

Pensar, dice Foucault, es un acontecimiento. El pensamiento, como la escritura, como la experiencia, no es un sistema cerrado, sino una singularidad transformable. Y el pensamiento se transforma a partir del trabajo del pensamiento sobre sí mismo y "en el ejercicio de un saber que le es extranjero". La acogida de la escritura y de la experiencia en el seno mismo del pensamiento constituye una reflexividad (un trabajo del pensamiento sobre sí mismo) que marca, no un doblez, sino una distancia, un hiato en que el pensamiento pierde su seguridad y es llevado a su propio límite. Respecto a la experiencia, su enigma abre la posibilidad de recibir lo que no se tiene ni se espera, de habitar lugares nunca vistos, de desprenderse de uno mismo dispersándose hacia relaciones nuevas y extrañas con uno mismo. Respecto al lenguaje, su ilimitación abre la posibilidad del filósofo loco, *"es decir, encontrando, no en el exterior de su lenguaje (por un accidente venido de afuera o por un ejercicio imaginario), sino en él, en el nudo de sus posibilidades, la transgresión de su ser de filósofo"*.[39]

[1] *Les mots et les choses*, París, Gallimard, 1966.

[2] "Structuralism and post-estructuralism" en *Telos*, vol. 16, nº 55, 1983, p. 187. Otra entrevista en la que Foucault da numerosas pistas sobre la importancia de la literatura tanto en sus "años de aprendizaje" como en el curso de su deriva intelectual es la que le hizo Ch. Ruas a propósito de la traducción al inglés del Raymond Roussel (*Death and the Labyrinth: The World of Raymond Roussel*, Londres, Athlone Press, 1987, pp. 169-186).

[3] "Bibliothèque imaginaire" en *Magazine littéraire, spécial Foucault*, nº 207, mayo de 1984.

[4] *L'usage des plaisirs*, París, Gallimard, 1984, p. 15.

[5] J. Revel, "Histoire d'une disparition. Foucault et la littérature" en *Extrait du Débat*, nº 79, marzo-abril de 1994, p. 83.

[6] "Situation de l'écrivain en 1947" en *Qu'est-ce que la littérature*?, Gallimard, París, 1948, especialmente pp. 182-205.

[7] "C'était un nageur entre deux mots" en *Arts et Loisirs,* nº 54, 1966, p. 8.

[8] "Débat sur le roman" en *Tel Quel*, nº 17, 1964, p. 13.

[9] "Langage et littérature" (texto mecanografiado), Catálogo del fondo Michel Foucault depositado en la Biblioteca du Salchoir (D 1).

[10] "Lingüistique et sciences sociales" en *Revue tunisienne des sciences sociales*, nº 19, 1968, pp. 248-255 (D 127). "Structuralisme et littérature. Extrait d'une conférence inédite donnée au Club Tahar Haddad le 4 fevrier 1967" en *La Presse*. 10 de abril de 1987 (B 37) y "Extraits de "Le Structuralisme et l'analyse littéraire" en *Mission Culturelle Française. Informations,* abril-mayo de 1987, pp. 11-13 (D 203).

[11] En "Le structuralisme et l'analyse littéraire" (*op. cit.*), afirma: *"... el estructuralismo es hoy el conjunto de tentativas con las que se intenta analizar lo que podría llamarse la masa documental (...). Se trata de todas las huellas propiamente verbales, de todas las huellas escritas; se trata, desde luego, de la literatura, pero de un modo más general se trata de todas las cosas que hayan podido ser escritas, impresas, difundidas ..."*. Y en "Lingüistique et sciences sociales" (*op. cit.*): *"...*

puesto que las obras literarias, los mitos, los relatos populares, están hechos con lenguaje, puesto que es la lengua la que les sirve de material a todos ellos, ¿no podrían encontrarse, en todas esas obras, estructuras similares, análogas o, en todo caso, descriptibles a partir de las estructuras que se hayan podido encontrar en el material mismo, es decir, en el lenguaje?".

[12] "Préface a la transgression" en *Critique*, nº 195-196, 1963, pp. 751-769; "La pensée du dehors" en *Critique*, nº 229, 1966, pp. 523-546; "La Prose d'Actéon" en *La Nouvelle Revue Française*, nº 135, 1964, pp. 444-449.

[13] La crítica foucaultiana a las nociones de autor y de obra como anclajes de la crítica literaria y como dispositivos de apropiación y recuperación del discurso puede encontrarse desarrollada en "Qu'est-ce qu'un auteur?" en *Bulletin de la Societé Française de Philosophie*, nº LXIV, 1969, pp. 79-105.

[14] *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, París, Plon, 1961.

[15] *Ídem.*

[16] "Pourquoi réedite-t-on l'oeuvre de Raymond Roussel?" en *Le Monde*, 22 de agosto de 1964.

[17] Puede ser interesante notar aquí el modo como Foucault percibe la situación de la crítica literaria francesa en los años 50-60. Así en "Structuralisme et analyse littéraire", *op. cit.*, cuenta una historia del estructuralismo literario que es también, en cierta forma, una historia de su propia formación intelectual: *"Una cosa curiosa, en Francia, el estructuralismo en el dominio literario no se ha desarrollado, en su origen, a partir de una reflexión sobre la lengua. El modelo lingüístico ha jugado históricamente un papel muy débil en la formación de la nueva crítica francesa. El lugar por donde se ha constituido en Francia la nueva crítica ha sido el psicoanálisis en el sentido estricto del término, el psicoanálisis ampliado de Bachelard, el psicoanálisis existencial de Sartre ..."*

[18] Se trata de "Le Mallarmé de J.-P. Richards" en *Annales*, nº 5, 1964, pp. 996-1004; y "Le 'non' du père" en *Critique*, nº 178, 1962, pp. 195-209.

[19] "Le Mallarmé de J.-P. Richards", *op. cit.*, p. 1004.

[20] "Le 'non' du père', *op. cit.*, p. 197.

[21] "Introduction" a *Rousseau juge de Jean-Jacques. Dialogues*, París, Armand Colin, 1962, p. XXIV.

[22] "La folie, l'absence d'oeuvre", en *La Table Ronde*, nº 196, p. 16.

[23] *Ídem,* p. 16.

[24] *Ídem*, p. 17.

[25] *Roberte ce soir*, París, Minuit, 1953, p. 7.

[26] "La prose d'Actéon", *op. cit.*, p. 444.

[27] "Foucault et les historiens", entrevista de R. Bellour con Jaques Revel, en *Magazine littéraire, spécial Foucault*, nº 101, junio de 1975. O, en palabras de Deleuze, *"Foucault puede declarar que nunca ha escrito más que ficciones, pues los enunciados se parecen a sueños, y todo cambia, como en un caleidoscopio, según el corpus considerado y la diagonal trazada. Pero, de otra manera, también puede decir que siempre ha escrito algo real, con algo real, pues todo es real en el enunciado, toda realidad es en él manifiesta"* (*Foucault,* Barcelona, Paidós, 1987, p. 45).

[28] "L'arrière-fable" en *L'Arc*, nº 29, 1966, p. 5.

[29] "Distance, aspect, origine" en *Critique*, nº 198, 1963, p. 939.

[30] *Ídem,* p. 940.

[31] "Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps" (entrevista con L. Finas) en *La Quinzaine Littéraire*, nº 247, 1977, p. 5.

[32] En "Qu'est-ce que la critique" (*Bulletin de la Societé Française de Philosophie*, nº LXXXIV, 1990, p. 45) dice que, en su propio trabajo, *"se trata de hacerse su propia historia, de fabricar como por ficción la historia que estaría atravesada por la cuestión de las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso verdadero y los mecanismos de sujeción que les están ligadas"*.

[33] Raymond Bellour, "Vers la fiction" en *Michel Foucault philosophe*, París, Seuil, 1989, p. 176.

[34] "L'arrière-fable", *op. cit.*, p. 11.

[35] *L'usage des plaisirs*, op. cit., p. 15.

[36] *L'ordre du discours*, París, Gallimard, 1971, p. 48.

[37] "La pensée du dehors", *op. cit.*, p. 525.

[38] Veamos algunos ejemplos. *"La transición hacia un lenguaje en que el sujeto está excluido, la puesta al día de una incompatibilidad, tal vez sin recursos, entre la aparición del lenguaje en su ser y la conciencia de sí en su identidad, es hoy en día una experiencia que se anuncia en*

diferentes puntos de la cultura" ("La pensée du dehors", *op. cit.*, p. 525). *"Klossowski renueva una experiencia perdida desde hace mucho tiempo"* ("La prose d'Actéon", *op. cit.,* p. 444). *"Decir que la locura desaparece, quiere decir que se deshace esa implicación que la tomaba a la vez en el saber psiquiátrico y en una reflexión de tipo antropológico. Pero eso no es decir que desaparezca por tanto la forma general de transgresión de la que la locura ha sido durante siglos la cara visible. Ni que esta transgresión no esté en vías de dar lugar a una experiencia nueva"* ("La folie, l'absence d'oeuvre", *op. cit.*, p. 15). *"Se piensa a menudo que, en la experiencia contemporánea, la sexualidad ha encontrado una verdad de naturaleza ..."* ("Préface à la transgression", *op. cit.*, p. 751). Y podríamos multiplicar las citas.

[39] "Préface à la transgression", *op. cit*., p. 762.

III. Las lecturas y los viajes

12. El laberinto y el río

(Montaigne en su biblioteca)

Juguetón y ambiguo, tanto fluye, tanto refluye.

Ovidio

El 28 de febrero de 1571, el día que cumplía 38 años, habiendo abandonado sus cargos públicos y todas sus demás ocupaciones, Michel de Montaigne se dirigió a la biblioteca de su castillo con la intención de pasar en ella el resto de su vida. Con cierta ceremonia no exenta de presunción, marcando la fecha de su onomástica como si se tratase de un segundo nacimiento, había hecho pintar en sus muros dos inscripciones en latín. En la primera consagraba su retiro a su libertad, su tranquilidad, y su ocio. Las imágenes de la quietud (*quietus, tranquillitas*), de la seguridad (*securus*), del reposo (*otium*), del retiro (*recessit*), dominaban así ese espacio singular que pretendía hurtarse tanto a la vanidad del mundo como a la fugacidad del tiempo. Un espacio femenino, cálido, acogedor, silencioso, representado también por el docto, blanco y virginal seno de las Musas (*doctarum virginum sinus*). En la segunda inscripción, Montaigne dedicaba su espacio de estudio y soledad a la memoria del amigo muerto prematuramente, La Boétie, cuyo rostro y cuya voz quisiera conservar intacta para siempre.[1] La biblioteca, como lugar de retiro, estaba entonces *"doblemente bordeada por la muerte"*[2]: por la del amigo perdido y por la que su propio inquilino esperaba al término de su demora. Y estaba rodeada también por un mundo en continuo movimiento que no era, para el caballero gascón, sino una gigantesca ficción, una impostura, una mascarada.[3]

Las paredes de la biblioteca querían ser una barrera de protección tras la que mantenerse a distancia: un dique firme edificado contra un mundo que no era sino variabilidad y simulacro, una muralla erigida contra la

usura del tiempo. Apartarse, replegarse sobre sí mismo, si acaso convertirse en espectador desapasionado y dejarse instruir por lo que pase. Siguiendo el apólogo atribuído a Pitágoras, aquél que empieza comparando la vida humana a los juegos atléticos, Montaigne compartía la antigua máxima según la cual la posición más noble es la del espectador. Se proponía así abandonar la pasión por la victoria, la que ciega a los atletas, y abandonar también todo interés bajo, ese interés avaro y rastrero que no deja ver a los vendedores ambulantes. Lo más digno es sentarse cómodamente en la grada, abrir bien los ojos, disfrutar de la belleza —a veces trágica— del juego, y dejarse formar por el espectáculo.[4] Y ahí, en ese espacio singular, en su bilioteca, acaso llevado por su humor melancólico o impulsado por ese grano de locura que decía albergar en su interior,[5] Montaigne se propuso escribir un libro.

Hasta aquí nada más que un repertorio de gestos convencionales, todos ellos claramente codificados en la tradición humanista en la que nuestro caballero se había formado. Montaigne no hace sino repetir el gesto estoico del retorno a sí mismo, de la búsqueda de la plena posesión de sí mismo, convencionalmente doblado en una suerte de mirada descomprometida sobre la vanidad, la fugacidad y la dispersión de los asuntos humanos. Repite, casi literalmente, a Séneca, a Marco Aurelio, a Cicerón, a Epícteto. Aunque eso sí, se salta a San Agustín para quien el repliegue sobre uno mismo no era sino un rodeo para escuchar ahí, en el interior, la voz de Dios y someter el alma a su verdad. Más cerca de la sabiduría grecolatina que de la dogmática cristiana, Montaigne no reconoce la autoridad divina, no espera salvación alguna, es demasiado desdeñoso como para buscar alguna verdad, ni siquiera en la pureza de su interior, y está demasiado impregnado de epicureísmo como para quererse un asceta. Repite también a Petrarca, para quien la antigüedad era el único refugio digno y seguro en un mundo innoble y en ruinas.

Al anunciar su intención de escribir desde la libertad de su retiro, Montaigne repite también la convención retórica de la *oratio líbera*, u *ostentatio libertatis*, esa manera de comenzar el propio discurso haciendo ostentación de independencia, y por tanto de veracidad, justamente por la crítica hiperbólica a la dependencia y al fingimiento de los otros. Al denunciar ostentosamente el simulacro, al proclamar su soledad y su desprendimiento, el orador simulaba un lugar fuera de la escena sobre el que edificaba su púlpito y legitimaba su palabra: después de este *incipit* de

repertorio, ya podía entrar en materia. Y repite incluso la figura retórica de presentarse como alguien que no sabe retórica, convirtiendo así su rechazo a las fórmulas de la *captatio benevolentia* en una *captatio* particularmente eficaz.[6]

Montaigne, en la seguridad de su biblioteca, no sólo escribirá libre de vínculos, sino también, y ahí sí que es relativamente original, libre de pretensiones. Su escritura, como bajo una campana de vacío, estará libre de toda atadura. Sin ninguna intención moralizante,[7] sin aspiraciones eruditas o dogmáticas, sin didactismos espúreos, sin la vanidad de lograr un resultado acabado[8] e incluso, suprema coquetería, expulsando al posible lector en un gesto de modestia fingida que apenas encubre una enorme arrogancia, pretenderá una escritura soberana.[9] Una escritura de la que él, Michel de Montaigne, querrá ser el centro y el amo. Repitiendo una convención de los epistolarios latinos, Montaigne reivindicará para sí la intimidad de la palabra susurrada, espontánea, el *quicquid in buccam venit* de la escritura más personal:[10] su libro se escribirá porque sí, sin diseño y sin proyecto, al hilo de sus propias ocurrencias,[11] dejándose atravesar por los menudos acontecimientos cotidianos, por el azar de las lecturas, por los impulsos más espontáneos.[12] Si acaso, aunque sólo sea para repetir otro motivo de la tradición, su libro se escribirá únicamente buscando, sin demasiada esperanza, una descendencia espiritual, una cierta permanencia en el tiempo, ya que la fortuna no ha querido darle hijos varones en los que conservar su apellido y, por tanto, conservarse.[13] Y, en pleno ejercicio de su soberanía, él mismo será no sólo el único autor, sino la única materia de su libro.[14] En ese sentido, y para dar mayor credibilidad a la elección de su propio tema, Montaigne repite también la convención de sinceridad: pretenderá mostrarse tal como es, en vivo, sin hurtar ninguno de sus muchos defectos.[15]

Parece claro que la apuesta será la identidad: la aspiración a recogerse en sus propios límites, la voluntad de habitar un lugar que sea verdaderamente suyo, incontaminado, y el deseo de escribir un libro sin servidumbres, que sea consubstancial a sí mismo.[16] Yo (*moy*), mi casa (*chez moy*), mi biblioteca (*ma librarie, mon siege*) y mi libro (*mon livre*): todos hechos de la misma substancia, metafórica y metonímicamente intercambiables, distintas figuras de lo mismo. Con toda la presencia de ánimo de la que un noble gascón orgulloso y escéptico es capaz —y presencia es todavía aquí intrepidez y poder, espera conseguir así la

autoapropiación, la plena posesión de sí mismo en su propio recogimiento, en su propia morada, en su propio libro —formas, todas ellas, de la voluntad de presencia de uno a sí mismo, de la presencia entendida ya aquí, simplemente, como identidad. Montaigne quiere hacerse dueño de su tierra, de su casa, de su biblioteca, de su mente, de su cuerpo, de su nombre, de su voz y de su libro.

Dédalo y Minotauro

Siguiendo el diseño de algunos laberintos medievales, Montaigne ha dibujado una serie de círculos concéntricos: los límites de su propiedad, los muros de su castillo, la torre donde se eleva la biblioteca, los libros alineados en cinco estanterías circulares y levemente curvadas por el peso, la mesa de trabajo, la contención y concentración de su propia figura y, finalmente, en el medio de todo, como si fuera el centro que absorve todas las energías y, a la vez, el núcleo vivo que soporta y da sentido a todo el conjunto, la punta de la pluma deslizándose sobre una superficie en blanco. Montaigne, en su biblioteca, se ha puesto ya a escribir. Tras haber edificado, como Dédalo, una morada impenetrable, Montaigne se ha sentado ya, cual Minotauro soberano, sólido, vertical y erecto, en el centro geométrico de su laberinto. Un laberinto que ha sido definido, además, por un doble gesto de soberanía: por todo lo que deja afuera, y por todo lo que, en su interior, va a ser paciente y obstinadamente asimilado, devorado, en un trabajo lento y constante de apropiación y autoapropiación. La imagen es la del *labor intus* circular y unívoco, aquél que no tiene bifurcaciones —*bivia*—, y que está hecho de un solo camino que lleva inevitablemente al centro, del centro al último círculo, de ahí otra vez al centro, y así indefinidamente, siendo siempre el punto central el lugar del sentido, el punto de la reapropiación constantemente reiterada[17]: el desorden tiene sentido por el orden que lo centra, la confusión por la claridad que la ilumina, la multiplicidad por la unidad que finalmente la recoge.

Pero la escena de la escritura va a transformarse completamente: concebida como lugar de la identidad, va a convertirse en un aparato de pluralización acelerada; diseñada como lugar de la estabilidad y el reposo, va a funcionar como una máquina de desestabilización y dispersión; prevista como lugar de la apropiación, va a desencadenar un movimiento

infinito de expropiación y transformación. Y, en esa transformación, el Minotauro sólido y erecto va a devenir líquido, horizontal, flotante. Él, que se creía de una pieza, firmemente asentado en medio de su dominio, se va a convertir, por el ejercicio de la escritura, en un verdadero monstruo: híbrido, deforme, melancólico, perdido entre los pliegues de su propia obra que, poniéndolo a su servicio, crecerá prolífica e indefinidamente. Creyendo hacer un libro, es el libro el que le hará a él. Creyendo leer soberanamente, según su humor del momento, los textos dispuestos ordenadamente en las estanterías, serán esos textos los que le lean a él. Queriendo volver a recogerse en sí mismo y a recuperar su soberanía perdida, no hará otra cosa que perderse más y más en los recovecos de su biblioteca y en las profundidades sin fondo de su propio texto. Sólo le quedará esperar sin esperanza la llegada de Teseo que, con el último golpe fatal, le permita la *"metamorfosis divina y milagrosa"*.[18] Sin embargo, en ese movimiento, Minotauro va a aprender también un goce distinto del de la soberanía: el goce leve y casi inexistente de abandonarse al flujo de las apariencias, en su intensidad instantánea, en su variabilidad infinita, que no es sino otra de las formas inesperadas de la presencia. El deseo de lo propio pagará el precio de una alienación fundamental de la que nacerán, sin embargo, el goce instantáneo de la escritura y el tenue hacerse del libro.

Si la figura de Montaigne deshaciéndose en su biblioteca y en su libro es ejemplar, es porque sitúa arrogantemente la tarea de escribir en el interior del laberinto (*labor intus*) con la intención de hacer de él su materia y su morada. En él comienza a desvanecerse el hombre de letras, el sabio, y aparece esa otra figura, la del escritor, en toda su frágil identidad, en toda su indigencia, también en toda su inquietante monstruosidad. Montaigne planta su voluntad de escribir sobre las ruinas de la escolástica y de la retórica tradicional; su única herencia es un humanismo declinante, desacralizado, del que sólo queda ya un cierto escepticismo pacífico y cultivado; la afirmación del yo, motor de una buena parte de la literatura posterior, es todavía muy débil. Y faltan aún bastantes años para que otro escéptico francés, pero éste solamente fingido, Descartes, haga tabla rasa de la biblioteca y de la imaginación, se asiente firmemente sobre sus pies, invente rutas rectas y seguras, cierre la subjetividad a todo lo que no sea ella misma, apunte al futuro, siempre hacia adelante, y comience así el camino de la dominación científica y

técnica del mundo. Montaigne, en su biblioteca, es todavía un umbral: el último pagano, el último lector salvaje, el primer ensayista, acaso el primer escritor. Con un estilo, además, que tiene esa cualidad de *"fluidez alegre e ingeniosa"*[19] que él atribuye a Ovidio, ese otro hacedor de laberintos y transformaciones. Quizá por eso Nietzsche le amaba.[20]

En el ejercicio de la escritura, aún titubeante, el laberinto concéntrico y unívoco, va a convertirse rápidamente en un laberinto multívoco, sin periferia y sin centro. También en un laberinto móvil, dispuesto de tal forma que al cambiar la posición cambia también su imagen. El movimiento reiterado de exteriorización-interiorización, se va a convertir en un vagabundeo errático, sin origen y sin final. Y el espacio laberíntico va a devenir finalmente un laberinto infinito, acuático, hecho sólo de agua, elemento de la fluidez y el reflejo, elemento privilegiado del cambio y de la metamorfosis, y elemento también, sin duda, desde el que se presiente la amenaza de la locura.[21]

La ociosidad y la escritura

Uno de los primeros ensayos según la fecha de su composición, y quizá el primer escrito de Montaigne en el que éste lanza una mirada reflexiva sobre sí mismo en la biblioteca, es el que se titula *"De la ociosidad"*.[22] El texto comienza en la tradición de los moralistas clásicos y sus sensatas advertencias sobre los peligros de la vida ociosa. Enseguida, en un brusco viraje muy de su estilo, Montaigne inicia una de sus paradojas y empareja la ociosidad, no con la quietud y el aburrimiento, sino con la agitación y el movimiento errático, sin objetivo, literalmente con la locura. La ociosidad se compara a una suerte de superabundancia, a una proliferación desordenada, propia de las tierras no cultivadas o de las mujeres que no han recibido la semilla adecuada y no producen sino *"amasijos de informe carne"*. Por eso la mente necesita una buena semilla que la ponga a trabajar o una tarea *"que la embride y la constriña"*, que la dirija hacia una meta. Y sigue una cita de Marcial en la que el problema de la ociosidad se asocia a un peligro para la propiedad de la propia casa, para la estabilidad y la contención del lugar donde uno mora.[23] La amenaza es la propiedad de uno mismo, perderse a uno mismo, y la propiedad de la casa, vivir en todas partes y en ninguna.

Y Montaigne, que se declara a menudo, y con placer, un hombre ocioso,[24] justo inmediatamente después de esa cita, despliega la escena de la escritura. El párrafo merece citarse entero: *"Cuando últimamente me retiré a micasa, resuelto, mientras pudiera, a no ocuparme mas que en pasar en reposo y apartado lo poco que me quedare de vida, me pareció que no podía hacer favor mayor a mi espíritu que dejarlo divertirse solo en plena ociosidad, sosegándose y deteniéndose en sí mismo. Esperaba que sería lo mejor que podría hacer y que con el tiempo se haría más firme y más maduro. Pero hallé que* variam semper dant otia mentem[25] *y que caballo que escapa se da cien veces más carrera que sirviendo a otros. En efecto, tantas quimeras y fantásticos monstruos engendró mi ánimo, sin orden ni concierto, que para contemplar a mis anchas sus inepcias y extravagancias, he comenzado a escribirlos, esperando que con el tiempo avergüencen a mi mismo espíritu".*

Montaigne reitera su voluntad de aislamiento y de reposo, su decisión de no mezclarse con nada que pudiera turbarle, de retirarse en su casa y de detenerse y asegurarse en sí mismo. Con ello pretende llegar a ser más poderoso y más maduro, como si el contacto con las solicitaciones exteriores tuviera el efecto de debilitar la propia fuerza o de impedir ese detenimiento del alma sobre sí misma que es condición de posibilidad de la maduración entendida como logro de la serenidad. Pero la ociosidad y el recogimiento no le aseguran en sí mismo, sino que le disipan y le dispersan. La mente funciona entonces como un caballo escapado y desbridado, sin freno: produce monstruos y quimeras que se encabalgan sin orden ni concierto, y fabrica locuras y cosas extrañas que aparecen y desaparecen sin propósito definido. Y, en esa situación de completa disipación mental, Montaigne decide contemplar tranquilamente el desfile de fantasmas que se despliega en su propio interior y escribirlo impúdicamente para ver si se avergüenzan de sí mismos y finalmente se niegan a reaparecer. La escritura funciona así como una especie de espejo destinado a que la mente desbridada se haga consciente de su propio desorden y, en definitiva, para que vuelva al reposo y a la estabilidad. Si la divagación errática, salvaje y ciertamente peligrosa de la mente ociosa se compara a un caballo escapado, será necesario utilizar la escritura como una suerte de brida que la contenga y la domestique de nuevo. La escritura aparece entonces como una operación en la que una parte del yo intenta domesticar la otra confrontándola con su propia fealdad. El acto de

registrar las producciones de la mente ociosa y desenfrenada está encaminado a dominar la actividad mental dirigiéndola hacia una meta que, en última instancia, no es otra que ese reposo sereno peligrosamente turbado por los monstruos de la imaginación. Montaigne decide escribir sus pensamientos con la explícita intención de silenciarlos.

Pero ponerse a escribir es ponerse en movimiento, aunque sea un movimiento encaminado al reposo, a lo que permitirá finalmente dejar de escribir. Montaigne sospecha sin duda que la quietud que persigue con la escritura volverá a convertirse otra vez en agitación. Y comienza a adivinar que tendrá de nuevo que ponerse en movimiento en un imposible viaje hacia la inmovilidad. Pero, además, progresivamente se le revelará que es la escritura misma la que perpetúa el movimiento que aparentemente está dirigida a suprimir. Si la mente ociosa es el espacio de la extra-vagancia, será su propia escritura la que abra el espacio interminable de la divagación.

La glosa y el libro

La composición de la biblioteca muestra la desenvoltura de su amo. Es una biblioteca ecléctica, lagunar, en absoluto idealizada, compuesta al albur de sus gustos, de sus legados, y de los azares de su vida. Lo que nosotros llamaríamos una biblioteca personal. Los griegos están traducidos al latín y a menudo al francés, filtrados por toda una tradición de citas, comentarios y contaminaciones. Pero, además, Montaigne los lee sin ninguna precaución: hace de Platón un escéptico e ignora toda su voluntad de sistema; su Sócrates, que ya le viene de Jenofonte y de Plutarco, se parece más a un burgués de Burdeos que a un Ateniense; su Homero ha sido innumerables veces despedazado y recosido por las citas y las paráfrasis y se ha convertido ya en alguien de la familia; sus presocráticos tienen el aspecto amable e inofensivo que ha sido transmitido por la literatura doxográfica tardía. Montaigne no tiene ninguna pretensión de exactitud filólogica. Como tampoco tiene ninguna voluntad de estudio más o menos sistemático.[26] Ni ninguna conciencia de la distancia histórica que le separa de sus autores favoritos.[27] Las estrellas de su biblioteca son los poetas, principalmente Virgilio, Ovidio, Lucrecio, Horacio y Cátulo. Y también los escritos morales de las figuras del estoicismo, el epicureísmo

y el pirronismo, fundamentalmente en sus fuentes latinas, y en ese estado revuelto y ya un tanto declinante en el que esas escuelas no se diferenciaban demasiado entre sí y se expresaban más en la poesía, la épica, el diálogo, o los libros de máximas que en una literatura estrictamente teórica.[28] Y aquí, en esta biblioteca diversa, domesticada, completamente desacralizada, se va a jugar otra escena de la expropiación. Al abrir los libros, se va a abrir otra brecha en esos círculos bien trazados, otras vías de agua a través de las que el centro inmóvil de la biblioteca va a comenzar a des-centrarse en un remolino de fuga y a través de las que va, finalmente, a perderse.

El primer movimiento, todavía presidido por la admiración a esos maestros que ocupan silenciosamente los estantes, es un movimiento de apropiación. Aunque Montaigne, en una falsa modestia convencional, declara constantemente su propia insuficiencia ante los antiguos, la extrema diferencia que le separa de ellos, su debilidad y su bajeza frente a su fuerza y su altura, intentará desde el principio escribir independientemente, en nombre propio. Pero la biblioteca es todavía demasiado poderosa, su fascinación por la palabra justa demasiado intensa, y no podrá evitar la intrusión de los otros textos en su propio texto, la infiltración de las otras voces en su propia voz.

En la biblioteca Montaigne hojea los libros sin orden y sin intención, *"a trozos descosidos",*[29] en un vagabundeo *"loco"*, próximo a la errancia. En sus primersos escritos, confiesa su tendencia al mimetismo: sus poemas recuerdan al último autor que ha leído, sus primeros ensayos *"huelen un poco a extranjero"*.[30] Decora sus textos con fragmentos poéticos,[31] introduce párrafos de autoridad, sus famosas "allégations", recurre constantemente a la glosa y al comentario, no puede volver de echarle una ojeada a su Plutarco sin *"que saque un muslo o un ala",*[32] y afirma finalmente, en una sentencia célebre, que *"no hacemos mas que entreglosarnos"*.[33] Completamente desarmado del aparato crítico y erudito de los estudiosos, con la pretensión de ser un autor, pero sin disponer todavía de ese menosprecio hacia la biblioteca que va a inflamar la pluma de los pensadores posteriores, Montaigne no puede sino desparramarse en los volúmenes de su biblioteca.

Cierto es que, en su conciencia de lector y de escritor, Montaigne percibe como problemática la coexistencia de su pretensión de originalidad con el respeto por la biblioteca, la coexistencia de su propia

palabra con la obstinada presencia de esas palabras de otros que sin parar vienen a su pluma. Como si tuviera que defender su escritura vacilante en un doble tribunal, en el tribunal que le recriminaría su poca fidelidad a los clásicos y en el que le acusaría de no ser sino un mero compilador, Montaigne multiplica los comentarios sobre cómo ha construido su libro. Y en todos ellos, reitera de diferentes modos, apoyándose en distintas metáforas, su obstinada voluntad de apropiación. A veces utiliza la vieja imagen alimenticia de la asimilación, como en el célebre apólogo de las abejas.[34] Otras veces, más violentamente, la imagen económica del pillaje y el robo que se oculta mediante el truco de mostrar sólo lo que ha sido adquirido legítimamente.[35] En algunas ocasiones se reserva como propio el criterio de selección, el haber encontrado la cita más adecuada.[36] En otras, la marca de propiedad es el modo como ha manipulado un texto para plegarlo a sus propósitos.[37] Otras más, siguiendo una distinción de la retórica, se reserva la invención y convierte los textos utilizados en un asunto secundario de disposición.[38] A veces utiliza también la metáfora de la lucha: es con un espíritu de emulación, para incrementar su propia fuerza, que se ha apropiado de las palabras ajenas.[39] Otras veces se reserva, al menos, el haber tejido la red en la que ha sembrado piezas extranjeras.[40] Utiliza también, como no, metáforas ornamentales: las citas no son sino aparatos decorativos, piezas de ropa, armaduras, vestidos de gala. O, incluso, en una sentencia célebre, pretende hablar de otros como un recurso para mejor hablar de sí mismo.[41]

Cada página de su libro contiene la traza de otros libros. Incluso sus textos más personales, los más íntimos, los más cotidianos, no son sino escenas relatadas como motivos clásicos. La experiencia de Montaigne, lo que Montaigne cree ver o quiere pensar, no es sino la repetición de otras miradas, de otros pensamientos. Gran parte de su biblioteca ha sido vampirizada, metamorfoseada y vertida en su propio texto. El escritor, definitivamente, no es el dueño de su biblioteca, sino que es su biblioteca la que se ha adueñado de él, repitiéndose en su libro. Se comprenderá la importancia del problema: no es sólo cuestión de cómo apropiarse de sus libros, sino también, y cada vez más dramáticamente, la cuestión es cómo apropiarse de su propio libro, de ese *mon livre* que, consubstancial a su autor, es *chez moy* o, simplemente, *moy*. Montaigne se contempla escribiendo, yendo y viniendo de la mesa a los estantes y de los estantes a su propia página, intentando acallar las voces que se le han metido dentro,

multiplicando las excusas y las marcas de apropiación. Y es esa contemplación, la fascinada contemplación de la osadía misma de escribir, la que crea su obra. El yo personal, ése que se quería materia única del libro, no es sino el yo escritor deshaciéndose en la biblioteca. Y la materia del libro no es sino la escritura misma produciéndose frente a los ojos de Montaigne.

Como no está del todo seguro de haber destilado miel, sigue buscando tila y mejorana; dudando de la legitimidad de sus adquisiciones, continúa robando; busca citas para justificar por qué ha elegido o ha manipulado una cita; dispone cuidadosamente lo que no está seguro de que sea de su invención; inseguro de su red, multiplica las piezas ensartadas; dudando del cuerpo que se ha inventado, lo arropa cada vez mejor; y continúa buscando su propio rostro entre los que aparecen en los anaqueles. Más aún, convierte la asimilación, la adquisición legítima, la justificación y la manipulación de las citas, la invención, la red, el cuerpo y la cara en tema de ensayo, en motivo y motor de su escritura. Y así, poco a poco, obstinadamente, entre tachaduras, correcciones, alongeails, y emblemas supernumerarios, el libro va creciendo. Doblemente expropiado, por su biblioteca y por su propio texto, Montaigne, convertido ya en un monstruo, escribe.[42] Porque no puede poseer su propia obra, que es ya un engendro, Montaigne sigue escribiendo. Y de esa expropiación que no se resuelve en una re-apropiación, sino por la vía de una expropiación aún mayor, de esa des-posesión infinita, crece un libro interminable y deforme que ya no es de nadie. Su substancia no es Michel de Montaigne, sino la escritura misma fascinada por el laberinto que se ha producido en la destitución misma de su soberanía. Y Michel de Montaigne, expropiado y desposeído, no puede sino leerse, citarse, copiarse y aprenderse en lo que va escribiéndose y reescribiéndose sin cesar.[43]

Y finalmente el río

Michel de Montaigne sigue escribiendo y ensayando porque, sumergido en un medio fluido y sin fondo, no puede ya hacer pie: *"si mi alma pudiese hacer pie, no me ensayaría, me resolvería: ella está siempre en aprendizaje y en prueba"*.[44] El escritor que buscaba el reposo y la estabilidad se ha convertido, como su libro ya interminable, en un ser

completamente evanescente. Su escritura adopta unos principios de inestabilidad formal que se ajustan al carácter diverso y ondulante de la condición humana, a la fluidez, la mudanza y la variación permanente de todas las cosas. Tanto el juicio como lo juzgado, tanto la percepción como lo percibido están en constante mutación. El escritor no tiene ya ninguna comunicación con el ser que garantice la seguridad de su escritura y, con ella, de sí mismo. *"Nosotros no tenemos ninguna comunicación con el ser"*, escribe Montaigne. Y añade: *"y si por fortuna, fijas tu pensamiento a querer atrapar su ser, será más o menos como quien quiere agarrar el agua con el puño; pues a más apriete lo que de natural se cuela por todas partes, más perderá lo que quiere agarrar"*.[45] Las imágenes comienzan a hacerse acuáticas porque la escritura no reposa ya en el ser, sino que debe conformarse con pintar la constante fluidez, el pasaje.[46]

Ovidio cuenta en la Metamorfosis la historia de Minotauro: Minos decide encerrar al monstruo en los pasadizos de una construcción tenebrosa y, para construir el laberinto, escoge a Dédalo, el más célebre arquitecto, el que se ingenia para multiplicar las encrucijadas, para hacerlas indecidibles. En el verso con el que he encabezado este capítulo, Ovidio compara las curvas del laberinto con los meandros del río de Frigia, con su curso ambiguo y ondulante que *"tanto fluye, tanto refluye"*.[47] Montaigne retoma esta imagen de un laberinto que deviene metafóricamente fluvial para hablar de su obra, aunque reemplazando el Meandro por el Nilo: *"…en el estudio que yo hago, y que versa sobre el hombre, hallo extrema variedad de juicios, profundos laberintos de acumuladas dificultades e infinita diversidad e incertidumbre en la misma escuela de sabiduría. Pienso pues que si estas gentes no han podido resolver el conocimiento de sí mismas, ni saber cómo se mueve lo que ellas mismas mueven, ni aciertan a pintar y descifrar los resortes que hay en sí, mucho menos me harán creer que saben la causa de los flujos y reflujos del Nilo"*.[48] La presencia de uno a sí mismo que parecía la condición del retiro de Montaigne, la identidad entre uno y su tierra, su casa, su biblioteca, su mente y su cuerpo, su voz y su libro, su nombre incluso, se abre en un laberinto fluvial y en una líquida confusión donde todo se mueve incesantemente. La lectura y la escritura, que se habían planteado en un principio como un mecanismo de apropiación y como un viaje inmóvil en pos del reposo, la estabilidad y el autoaseguramiento se convierten en una errancia sin término pre-scrito, como un recorrido

inútil, a cada momento recomenzado. Montaigne viaja sin más justificación que el placer del movimiento, y la escritura y la lectura le han lanzado a un viaje sin fin, en busca de infinitas metamorfosis, que durará mientras haya libros, tinta y papel en el mundo.

[1] Sobre la fidelidad al amigo perdido y su voluntad de conservar y transmitir su memoria, ver el ensayo *"De la amistad"* (I, 28, 181-193). Todas las citas de los *Ensayos* están hechas según la edición de las *Oeuvres complètes* (preparada por A. Thibaudet y M. Rat), París, La Pléiade, 1962. La numeración romana remite al libro, la numeración latina al capítulo, el último número indica la página y la letra indica a cuál de las reelaboraciones pertenece la cita en cuestión: 1580 (a), 1588 (b) y 1595 (c). Si no aparece ninguna letra, se entiende que la referencia incluye párrafos de las tres ediciones. La traducción es del autor.

[2] La expresión está tomada del excelente libro de J. Starobisnski, *Montaigne en mouvement*, París, Gallimard, 1993, p. 32.

[3] El viejo tema del mundo como teatro aparece constantemente en Montaigne, por ejemplo (III, 10, 988-989).

[4] La paráfrasis del apólogo de Pitágoras está en (I, 26, 157-158 c). También (III, 12, p. 1023 c).

[5] *"Es un humor melancólico (...) el que me ha puesto en la cabeza esta locura de escribir"* (II, 8, 364 a). Otros comentarios de Montaigne sobre el humor negro en (II, 8, 372 a) (II, 12, 472).

[6] Sobre el anti-retoricismo de Montaigne como petición de principio, ver L.K. Kritzman, *Destruction/Découverte. Le fonctionnement de la réthorique dans les Essais de Montaigne.* Lexington, French Forum, 1980. Sobre el laborioso proceso de elaboración del estilo directo y aparentemente no retórico de Montaigne, ver F. Rigolot, *Les métamorphoses de Montaigne,* París, Puf, 1988 (esp. caps. 6 y 7).

[7] *"... Los demás forman al hombre, yo lo recito"* (III, 2, 782 b)

[8] *"...yo no he estudiado para hacer un libro"* (II, 18, 648 c).

[9] *"...no me he propuesto aquí ningún fin, ni doméstico ni privado. No tengo ninguna consideración ni de tu servicio ni de mi gloria (...): no hay razón para que emplees tu ocio en algo tan frívolo y tan vano. Adiós pues"* (Au lecteur, 9 a).

[10] Sobre la retórica de la espontaneidad de la escritura como doble de la espontaneidad del sentimiento en Montaigne y en Rousseau, ver J.

Starobinski, “Le style de l’autobiographie”, en *Poétique*, 3, 1970, p. 263.

[11] *“Comienzo sin proyecto, el primer trazo produce el segundo”* (I, 40, 247 b).

[12] *“Me lanzo naturalmente a un hablar seco, redondo y crudo”*, ídem.

[13] Montaigne dice preferir concebir un hijo de las musas que de su mujer (II, 8, 383 b) y desarrolla una larga exposición del motivo tradicional de la descendencia espiritual (II, 8, 400-402). Sobre la paternidad de Montaigne en la escritura, el libro clásico es A. Compagnon, *Nous Michel de Montaigne*, París, Seuil, 1980.

[14] *“...soy yo mismo la materia de mi libro”* (Au lecteur, 9 a). *“... encontrándome completamente desprovisto y vacío de cualquier materia, me me he presentado a mí mismo por tema y por argumento”* (II, 8, 364 a).

[15] Los pasajes donde Montaigne consigue magistralmente ese efecto de sinceridad son innumerables.

[16] El yo (*moy*), el hogar (*chez moy*), y el libro (*mon livre*) son términos prácticamente intercambiables. *“No he hecho mi libro más que mi libro me ha hecho a mí, libro consustancial a su autor, de una ocupación propia, miembro de mi vida”* (II, 18, 648 c).

[17] P. Reed, *The Idea of the Labyrinth*, Cornell University Press, Ithaca, 1990.

[18] (II, 12, 589 c). Estas palabras están en el que es, quizá, el último añadido que hizo Montaigne, no sin tachaduras y vacilaciones, a su ejemplar de la edición de Bordeux, concretamente al final de la *Apología*. Podrían por lo tanto ser las últimas palabras, al menos cronológicamente, de su libro. Sin que por ello haya que darles ninguna preeminencia, invitarían a pensar en una suerte de nostalgia por la muerte como única salida posible del laberinto de las palabras, la única que colocaría al escritor fuera de la temporalidad de los signos.

[19] (I, 37, 228 c).

[20] F. Nietzsche, *Ecce Homo*, Madrid, Alianza, 1971, p. 42.

[21] Sobre el agua como signo de la locura ver, M. Foucault, “L’eau et la folie” en *Médecine et hygiène*, 613, 1963, pp. 901-906. Se habrá observado que el título de este capítulo repite el del cap. V. del *Raymond Roussell* también de Foucault (París, Gallimard, 1963;

publicado separadamente como “La métamorphose et le laberynthe” en *La Nouvelle Revue Française*, 124, 1963).

[22] (I, 8, 33-34).

[23] *“Quisquis ubique habitat, Maxime, nusquam habitat”* (I, 8, 34 b). La traducción sería algo así como: *“el que vive en cualquier parte, Máximo, no vive en ninguna”*.

[24] (II, 17) (III, 9)

[25] La cita es de Lucano (Farsalia, IV, 704) y podría traducirse como *“la ociosidad disipa la mente en todos los sentidos”*.

[26] *“Las dificultades, si las encuentro leyendo, no me hacen roer las uñas; las dejo allí, después de haber dado uno o dos empujones”* (II, 10, 389 b-c). La ciencia que busca en Séneca y en Plutarco *“... “...está tratada a trozos descosidos, que no piden la obligación de un largo trabajo”* (II, 10, 392 a).

[27] (III, 9, 975 b).

[28] Sobre la composición de la biblioteca de Montaigne, el mejor estudio de conjunto sigue siendo el libro de H. Friedrich, *Montaigne,* París, Gallimard, 1968. Sobre esa relación suave con la biblioteca, sin dolor y sin deseo, como una buena compañía más preciada incluso que la de los amigos o la de las mujeres, ver el ensayo *“De trois commerces”* (III, 3, 796-808)

[29] (III, 3, 806 b)

[30] (III, 5, 853 b)

[31] *“Me doy permiso para añadir (puesto que no es más que una marquetería mal juntada) algún emblema supernumerario”*. (III, 9, 941 c).

[32] (III, 5, 853 c).

[33] (III, 13, 1045 b).

[34] *“Las abejas revolotean acá y allá en las flores, pero después hacen miel, que es toda suya; ya no es tomillo ni mejorana: así los pedazos arrancados de otro, los transformará y los confundirá, para hacer una obra toda suya”* (I, 26, 150-151 a).

[35] (I, 26, 151 c).

[36] (II, 10, 387 c).

[37] (III, 12, 1034 c).

[38] (II, 10, 387 c) (II, 17, 641-642) (II, 18, 648-649) (III, 12, 1034 c).

[39] (I, 26, 146 c).

[40] (III, 12, 1033 b).

[41] *"No digo a los otros sino para decirme a mí"* (I, 26, 146 c)

[42] *"... en mis mismos escritos no encuentro siempre el aire de mi primera imaginación; no sé lo que he querido decir, y me sucede a menudo que corrijo y pongo otro sentido, por haber perdido el primero, que valía más"* (II, 12, 549 b).

[43] *"...multiplicaría varias veces este volumen"* o, incluso, dejando la tarea al infinito lector: *"...he desperdigado historias que no dicen nada, que el que quiera removerlas un poco ingeniosamente, producirá con ellas infinitos ensayos"* (I, 40, 245 c).

[44] (III, 2, 782 b).

[45] (II, 12, 586 a).

[46] (III, 2, 782 b).

[47] *Metamorfosis.* VIII. 163

[48] (II, 17, 617-618 a).

13. Viajes pedagógicamente tutelados

(El control de la lectura en Descartes, Rousseau y Hegel)

> *He querido que la experiencia lleva a donde lleve, no llevarla a ningún fin dado de antemano. Y digo también que no conduce a ningún puerto (sino a un lugar perdido, de no sentido). He querido que el no-saber sea el principio.*
>
> G. Bataille

Hay dos textos muy breves que, aunque pertenecen a obras enormemente célebres, son habitualmente desdeñados como fragmentos menores o inesenciales: los textos son la primera parte del *Discurso del método*[1] (y método es etimológicamente, como se sabe, camino, itinerario, del mismo modo que discurso remite nítidamente a recorrido), la parte autobiográfica y más novelesca del libro, previa a la exposición sistemática de la "doctrina" cartesiana, y el último capítulo del *Emilio,*[2] aquél que se titula, justamente, "sobre los viajes", y que ya se sitúa claramente fuera o más allá del proceso educativo "natural" cuya lógica se expone en el resto del texto. Utilizando, aunque sin pretender ninguna precisión, un término derridiano, ambos fragmentos podrían considerarse como "suplementos", esto es, como excrecencias del texto, a la vez parte del texto y exteriores a él, fragmentos probablemente superfluos para un lector sistemático, pero que guardan con el texto principal una relación un tanto paradójica, como si de algún modo lo contuvieran, dieran cuenta de él, y, a la vez, lo oscurecieran y lo socavaran.[3]

Descartes, como se sabe, lee y viaja en la primera parte de su *Discurso*. O, mejor dicho, nos cuenta sus experiencias de lector y de viajero. Nos cuenta su travesía por la biblioteca durante sus años escolares, y cómo esa travesía se resuelve finalmente en desengaño: las dificultades para extraer de la biblioteca cualquier lección válida, la imposibilidad de encontrar en toda esa diversidad casi infinita de palabras cualquier punto de apoyo. Nos cuenta también su deriva posterior por "el gran libro del mundo", sus años

de andanzas, y también concluye mostrando su desilusión: como si el viaje, ese gran mecanismo formativo, junto con la biblioteca, del mejor humanismo francés, no fuera ya sino una vía hacia el escepticismo y, en el mejor de los casos, algo completamente inútil. Más aún, Descartes no puede iniciar la construcción de su método sino después de un ejercicio de vaciado de todo lo que se le había ido pegando en sus lecturas y en sus viajes, de todos los errores que se le habían podido adherir a lo largo de su trayecto errático por los rincones de la biblioteca y por los caminos de Europa. Los libros y los viajes son, para Descartes, el prólogo de su obra. Y algo con lo que su obra tiene que romper violentamente para constituirse como tal, para que esa obra sea posible. Son el prólogo que la obra, al iniciarse, suprime. Pero, al mismo tiempo, en su abolición misma en el mismo iniciarse de la obra, los libros y los viajes son su condición de posibilidad. Por eso la primera parte del *Discurso* está a la vez dentro y fuera del libro, por eso Descartes tiene que contarnos lo que nos cuenta: para poder efectuar ese gesto violento de condena y abolición de la biblioteca y del mundo que hace posible su obra.

Si el funcionamiento de la lógica del "suplemento" en Descartes es tal que la obra es hecha posible por la supresión misma de lo que se relata en la primera parte del *Discurso*, de la travesía de los libros y de los viajes, en Rousseau esa lógica funciona justamente al revés, en una suerte de simetría casi perfecta. En la educación de Emilio, los libros y los viajes no constituyen el prólogo, sino el epílogo. La educación de Emilio hace su viaje superfluo, claramente prescindible, si no fuera como constatación de que la educación ha sido realizada. Del mismo modo, Emilio sólo puede entregarse sin peligro a los libros una vez su educación es lo suficientemente firme como para que pueda resistirse a sus peligros. La figura ejemplar aquí sería la que aparecía en el frontispicio del libro V en la primera edición impresa del *Emilio*: la imagen de Ulises permaneciendo firme e inmóvil frente a los encantos que Circe desplegaba para seducirle. La educación, para Rousseau, no sería otra cosa sino el mecanismo que garantizaría la posibilidad de resistirse a lo que en los libros y en los viajes puede haber de ambigüo, de seductor y de peligroso. Una vez educado, Emilio puede viajar y leer sin temor a perderse.

125 años separan a los dos textos (el *Discurso* se publicó en 1637, el *Emilio* en 1762), casi todo separa la filosofía de Descartes y las filosofías de Rousseau, sus respectivos estilos literarios y sus itinerarios vitales no

tienen apenas nada en común, pero hay más de una correspondencia entre los dos fragmentos que leeré a continuación: el paralelismo entre leer y viajar, la condena de los libros como lugar privilegiado de la formación, la desconfianza hacia la ambigüedad moral del viaje, la afirmación de su respectiva inutilidad cognoscitiva… Y esa correspondencia todavía es mayor si hacemos resonar ambos textos contra un fondo que les sirva de contraste, si los ponemos a la sombra de la obra de otro gran lector y viajero: Montaigne. Montaigne publica la segunda edición de sus *Ensayos* en 1588 (59 años antes del *Discurso* y 184 años antes del *Emilio*), viaja a Italia, como es de rigor, en 1580 (Descartes lo hará en 1623, Rousseau en 1728), lee desde muy niño, y completamente fascinado, a los antiguos, y recuerda especialmente su primer encuentro con Ovidio (Rousseau más de siglo y medio después declara su fascinación infantil por Plutarco, y Descartes, que no cita autores concretos, se confiesa también *"enamorado de la poesía"* desde su juventud). Sin embargo Montaigne todavía vive en un mundo que no ha domesticado plenamente ni la experiencia del libro ni la del viaje. En un mundo, además, en el que la experiencia de formación es incompatible con la certeza de sí de un sujeto firmemente asentado sobre sus pies. La experiencia de la que trata Montaigne, la que se expresa en máximas de sabiduría y en historias ejemplares, es incompatible con la ciencia y no puede ofrecer, ni lo pretende, juicios seguros. Por eso Montaigne todavía puede ver la biblioteca y el viaje como espacios abiertos para la búsqueda y la aventura. Y la aventura todavía era la única forma de experiencia que se ofrecía al hombre. Contrastados con Montaigne, Descartes y Rousseau pretenden ya una ruta segura (un método, una vía, o un proceso natural completamente codificado) hacia la madurez en la que la experiencia esté plenamente anticipada y asegurada en lo que tiene que ver con la reducción de su incertidumbre. Por eso no es sólo una idea distinta de la biblioteca y del viaje la que empieza a constituirse en esos autores, sino también, y sobre todo, toda una economía distinta de la experiencia de formación, toda una forma de tutelar la aventura de la formación y de hacerla, en el límite, prescindible.

La travesía del error

Una metáfora atraviesa la obra de Descartes: la metáfora del viaje.[4] La primera parte del *Discurso* puede ser leida como una suerte de topografía del pensamiento en dos espacios análogos: el espacio textual de la biblioteca y el espacio físico del mundo. Y ambos aparecen, en una primera instancia, como laberintos, como lugares peligrosos en los que hay que aprender a orientarse y, finalmente, en el peor de los casos, como laberintos-trampa de los que hay que aprender a escapar.[5] Ambos igualmente diversos, infinitos, planos: espacios lisos que sólo permiten un puro nomadeo en el que ningún trayecto se destaca.[6] Al principio del *Discurso*, la propia trayectoria vital e intelectual de Descartes es presentada como ese nomadeo desordenado, desorientado y, a la postre, inútil. Y como un intento obstinado de encontrar un rumbo seguro que conduzca, en el límite, a la inmovilidad. Lo primero que llama la atención en Descartes es la obsesión por encontrar el camino recto hacia la verdad, por aprender a caminar rectamente, y la búsqueda de una tierra firme, estable y segura sobre la que finalmente detenerse y edificar tanto el conocimiento como la moral. En el momento fundacional de la ciencia moderna, lo que encontramos es una desconfianza sin precedentes hacia la experiencia tal como la concibe la tradición: esa que tenía en los libros y en los viajes tanto sus espacios privilegiados (su topografía) como la garantía de su valor (su autoridad). Ni los relatos cada vez más "metódicos" de los exploradores, ni las lecturas cada vez más "cuidadosas" de los eruditos han suscitado ninguna confianza en la experiencia sino, más bien, la duda, la desconfianza, la multiplicación de las precauciones y, en el límite, la abolición del viaje y de la biblioteca como lugares de formación.

La historia que nos cuenta Descartes es bien conocida y sólo la reconstruiré en sus grandes rasgos. Primero, y en los años de su formación escolar, Descartes atraviesa el laberinto textual de la biblioteca: *"me eduqué en las letras desde mi infancia"*, nos dice, no sin un punto de vanidad.[7] En el apretado párrafo que sigue a esas palabras dibuja un mapa de esas "letras", de lo que era la enseñanza humanística en La Flèche (las lenguas clásicas, las fábulas y las historias ejemplares de los antiguos, la retórica y la poesía, la teología, la filosofía, la jurisprudencia). Y enseguida compara su paso por la erudición escolar con un viaje: como si leer las obras clásicas de la antiguedad fuera el equivalente de un desplazamiento en el espacio y en el tiempo: *"pues es casi lo mismo*

conversar con la gente de otros siglos que viajar".[8] Un viaje, además, que sería formativo como mero viaje, por el propio efecto de desfamiliarización que produce. Pero siempre que el regreso esté asegurado: conocer las costumbres de los otros pueblos es bueno si sirve para juzgar acertadamente las del propio, conocer el pasado es bueno si sirve para vivir rectamente en el presente.

El gran peligro que acecha al viajero es que la des-familiarización producida por el viaje no se resuelva finalmente en un movimiento de vuelta, en una suerte de re-familiarización sensata al propio país y al propio tiempo: *"... el que emplea demasiado tiempo en viajar acaba por tornarse extranjero en su propio país; y el que estudia con demasiada curiosidad lo que se hacía en los siglos pasados termina por ignorar lo que ocurre en el presente"*.[9] El peligro que acecha al lector es el de quedarse fascinado por el texto, prendido en el texto, en el afuera que es el texto, y perder el sentido de la realidad, el momento del regreso hacia lo propio: *"... los que toman por regla de sus costumbres los ejemplos que sacan de las historias se exponen a caer en las extravagancias de los paladines de nuestras novelas y a concebir intentos superiores a sus fuerzas"*.[10] Como Don Quijote, al que los libros le habían sorbido el seso, y que se había convertido en un ser extravagante, extranjero en su propio país, como un ser de otro mundo, habitante de un espacio de palabras ya pasadas e ignorante de lo que en verdad ocurre en el presente, el viajero lector puede perderse en los meandros de la biblioteca y no regresar ya más.[11]

Si el lector insensato es el que se pierde en el texto hasta el punto de no poder regresar, el lector sensato, el lector que sólo viaja en función del regreso, el que sólo visita lo extraño para afirmar más lo propio, no encuentra nada. Descartes es ese tipo de lector: un lector interesado, que sólo busca lo útil y lo provechoso. Por eso, y en sus propias palabras, *"procurando instruirme, no había conseguido más provecho que reconocer más y más mi ignorancia"*.[12] Puesto que la biblioteca no permite ese movimiento de apropiación, el resultado no es sino la ignorancia y el escepticismo. La conclusión, evidente, es que la biblioteca ya no sirve como espacio de la formación y, por tanto, debe ser abandonada.

Tras atravesar, sin provecho pero sin riesgo, el laberinto de la biblioteca, Descartes decide enfrentar el laberinto del mundo y se dedica a

viajar. Y del mismo modo que la lectura era metaforizada con la figura del viaje, el viaje es aquí figurado con la metáfora de la lectura, del estudio. Si leer era como viajar, ahora viajar es como leer. Y Descartes comienza a buscar la ciencia *"en el gran libro del mundo"*.[13] Como si el laberinto espacial fuera un laberinto textual, su viaje tiene la forma de una lectura, de un estudio, es como un viaje de estudios: recoje experiencias, reflexiona sobre las cosas que se le presentan, intenta encontrar verdad en los razonamientos de los hombres con que se encuentra, estudia las costumbres de las gentes, intenta sacar provecho de lo que le ocurre, pretende distinguir lo verdadero de lo falso, lo útil de lo inútil. Descartes viaja como quien estudia, lee el gran libro del mundo para instruirse, realizando un lento y doloroso trabajo de interpretación. La topografía del pensamiento no es la biblioteca, sino el mundo, el territorio humano de Europa.

El libro del mundo es mejor que la biblioteca, contiene más verdad. Pero el mundo, como la biblioteca, es también infinitamente diverso, confuso, inseguro, desordenado. La interpretación es infinita: un perpetuo errar a través de una infinidad de errores. El peligro es la infinitud: *"mientras no hice más que estudiar las costumbres de los demás hombres, apenas encontré en ellas nada seguro, y advertía casi tanta diversidad como la que había advertido antes entre las opiniones de los filósofos"*.[14] La razón del error es la infinitud[15] y toda la filosofía de Descartes se va a dirigir a contenerla.Una tercera solución se impone: Descartes decide poner fin a su travesía por el error, a su errancia, a su vagabundeo, y se propone detenerse y edificar lo propio. No más lecturas, no más viajes, no más enfrentar lo extraño, no más lo otro. Se tratará ahora de fijarse en la inmediata presencia de uno para sí mismo, en la máxima inmovilidad, en el máximo cierre de la conciencia a todo lo que no es ella misma: *"... el principio del invierno me retuvo en un alojamiento donde, al no encontrar conversación alguna que me divirtiera y no tener tampoco, por fortuna, cuidados ni pasiones que perturbaran mi ánimo, pasaba todo el dia solo y encerrado, junto a una estufa, con toda la tranquilidad necesaria para entregarme por entero a mis pensamientos (...). Lo cual me dio mejor resultado, según creo, que el que pude obtener alejándome de mi país y de mis libros"*.[16]

Pero para ello, Descartes tiene que realizar primero una suerte de purificación ritual, un vaciado de todas las falsas opiniones que se le han

ido incorporando en el curso de las lecturas y de los viajes.[17] La razón moderna se va a constituir así a partir de una lucha encarnizada contra lo que en la travesía de la biblioteca y en la travesía del mundo podía haber de experiencia en el sentido tradicional de la palabra. Sólo así, destituida la experiencia, puede haber experimentación, esto es, un paso lógico de las impresiones sensibles a las determinaciones cuantitativas exactas y, por lo tanto, a la previsión de las impresiones futuras. Sólo la abolición de la biblioteca y la reducción metódica de la infinitud del mundo permiten que las metáforas arquitectónicas se sobreimpongan poco a poco a las metáforas del viaje. Naturalmente, y antes de fijar su morada definitiva en Holanda iniciando una vida casi completamente sedentaria, Descartes siguió viajando y leyendo. Pero sus viajes y sus lecturas posteriores tienen una calidad distinta. Después de haber reducido el laberinto, el viaje puede aparecer como un progresivo abandono del error: *"proseguí mi viaje antes de que el invierno estuviera del todo terminado. Y en los nueve años siguientes, no hice otra cosa que rodar por el mundo, procurando ser más bien espectador que actor en las comedias que en él se representan, y reflexionando particularmente respecto a cada cosa, sobre lo que pudiera hacerla sospechosa y dar ocasión a equivocarnos, llegué a desarraigar de mi espíritu cuantos errores podían haberse deslizado anteriormente"*.[18]

Y desde un espacio propio por fin conseguido, el exterior puede ser metódica, progresiva y sistemáticamente apropiado. La primera parte del *Discurso* constituye, entonces, una suerte de viaje de formación estructurado por una interrogación sobre la manera recta y segura de viajar, pero que termina, paradójicamente, con un rechazo del viaje. Al menos de ese viaje que atravesaba el espacio aún salvaje, aún no domesticado, de la biblioteca y del mundo.

El regreso asegurado

Emilio, como se sabe, es educado por su preceptor en el interior de un espacio protegido. Su desarrollo "natural" sólo puede realizarse en un lugar sin libros. Y en un lugar, además, que no es una parte cualquiera del "mundo" sino una suerte de isla artificialmente construida y fuertemente clausurada a todo lo que pudiera constituir una influencia perversa. El topos de la educación natural, tanto su espacio físico, como su espacio

simbólico o su espacio moral, está definido, en Rousseau, negativamente, por todo lo que excluye: singularmente, esos lugares de artificio y perversión que son la biblioteca y el mundo.

La condena de los libros como instrumento de educación es constante en Rousseau. Las lecciones que recibirá Emilio nunca vendrán de los libros, de esos volúmenes superfluos y contradictorios que componen un espacio artificioso y prescincible, en el mejor de los casos una mera duplicación de las cosas, casi siempre un sinsentido, a veces, incluso, un cierto peligro, puesto que pertenecen al ámbito corrupto de la cultura.[19] Declarando a los libros inútiles desde el punto de vista del conocimiento y ambiguos, si no claramente peligrosos, desde el punto de vista de la moral, Rousseau, como Descartes, escribe un libro para acabar con todos los libros.

Su Emilio, al que se le evitarán durante la primera infancia los riesgos de las fábulas de La Fontaine, tiene como primer y único libro, y ya a cierta edad, el *Robinsón Crusoe* de Daniel Defoe.[20] Una novela que, para Rousseau, es un tratado de educación natural y una representación llevada al límite de la propia situación de su Emilio.[21] Y Emilio, al leer el *Robinsón*, viajará imaginariamente a la isla, vivirá imaginariamente en ella identificándose con su solitario habitante, y adquirirá allí las enseñanzas de la libertad y la necesidad.

Sólo al término de su educación, y con el único fin de formar el gusto y el arte de la palabra, Emilio tendrá acceso a una biblioteca, pero eso sí, convenientemente seleccionada y expurgada por su preceptor. Esa biblioteca contiene preferentemente libros antiguos (más sencillos y más próximos a la naturaleza), excluye todo aparato erudito, lo que Rousseau llama *"el charlataneo de las Academias"*, e incluye un poco de teatro y un poco de poesía por el puro placer de la belleza.[22]Pero, en cualquier caso, se trata de una biblioteca completamente irrisoria: "*que él logre éxito o no en las lenguas muertas, en las bellas artes, en la poesía, importa poco. No valdrá menos si él no sabe nada de todo esto, y no es de todas estas niñerías de lo que se trata en su educación"*.[23] La biblioteca que corona la educación de Emilio es claramente prescindible. No tiene ya ningún sentido cognoscitivo, ningún sentido moral. Emilio, cuando empieza a leer, ya sabe lo que tiene que saber y ya está plenamente formado desde el punto de vista del carácter. Quizá su corazón y sus sentidos puedan gustar de la belleza del lenguaje y de la dicción. Pero, en todo caso, como se trata

de un aprendizaje puramente superfluo y decorativo, poco importa si no lo hace. Emilio es un joven "*que concede poco valor a las palabras*".[24] La biblioteca se ha hecho inofensiva porque Emilio ya no se educa en ella: plenamente formado, ya se ha hecho impermeable a sus influencias.

Si Emilio sólo puede leer cuando ya está lo suficientemente educado como para que los libros no le afecten, si sólo se le permite enfrentar la biblioteca cuando ésta ha sido ya domesticada, reducida a una función marginal de fruición estética, Emilio sólo viaja cuando su educación está lo suficientemente consolidada como para que pueda hacerlo sin peligro. El primer párrafo de la sección titulada *"Sobre los viajes"* es sólo aparentemente paradójico: *"Nos preguntamos si es bueno que los jóvenes viajen y discutimos mucho sobre este particular. Si se plantease de otra manera la cuestión y preguntásemos si es bueno que los hombres hayan viajado, acaso no disputaríamos tanto"*.[25] Haber viajado es haber superado los riesgos del viaje, haber regresado ya, finalmente, a casa. Para los hombres que han viajado, el viaje aparece ya, inofensivo, desde su conclusión. Pero viajar, sin embargo, es, para los jóvenes, enfrentar la ambigüedad moral. Porque en los viajes, como en los libros, la virtud y el vicio están mezclados. Por eso hay que prevenir ese enfrentamiento y hay que asegurarse de que los jóvenes saldrán bien parados de él.[26]

Para viajar, entonces, como para leer, hay que estar ya formado, hay que estar *lo suficientemente firme sobre uno mismo* como para no descarriarse, como para no dejarse seducir y llevar por el mal camino. Esa es la primera condición del viaje: no viajar para formarse, sino estar ya lo suficientemente formado como para no dejarse trans-formar o de-formar por lo que a uno le pase en el viaje. La educación tiene que hacer el viaje innecesario, prescindible, superfluo, un mero pretexto para probar que la educación ha sido bien realizada. La educación, como condición previa al viaje, tiene como función asegurar la inmovilidad del viajero.

La segunda condición para conjurar los riesgos de la salida de casa es saber porqué y para qué se viaja.[27] Aquí, en el desarrollo de este motivo, el paralelismo entre leer y viajar es completamente explícito: del mismo modo que quien lee para instruirse tiene que saber qué es lo que le será útil en los libros, y tiene que saber orientarse en la infinitud de la biblioteca, el que viaja para aprender, el que hace un viaje de estudios, tiene que saber también qué es lo que busca y tiene que estar lo suficientemente educado como para saber encontrarlo. El viaje tiene que estar teleológicamente

determinado y el viajero tiene que estar dotado de las competencias como para lograr la finalidad que se ha propuesto.[28]

Por eso, porque el viaje, para que sea provechoso y se haga sin riesgos, tiene que tener un objetivo, el preceptor determina que la función del viaje de Emilio sea su instrucción política. Pero aún hay más: el viaje de estudios tiene que estar convenientemente tutelado y mediado para que Emilio lea en el libro del mundo lo que tiene que leer.[29] De ese modo, el viaje de Emilio, como un viaje de estudios que es, y como un viaje, además, concretamente encaminado a su instrucción política, no será otra cosa que una mera duplicación del *Contrato Social*. Viajar no será otra cosa para Emilio que leer *El Contrato Social* puesto que ese libro es el que le servirá de escala para las medidas que tome sobre el terreno, y de regla para las observaciones que haga. Rousseau ya no tiene por qué imaginar y contar lo que será el viaje concreto de Emilio con su preceptor, sino que simplemente sustituye el relato de toda la primera parte del viaje por un resumen de su propia obra política: como si todo lo que ocurre en el viaje no fuera sino una mera ilustración sobre el terreno de lo que ya está escrito en ese libro. Y el resto del viaje, sus últimos meses, no es en el libro de Rousseau sino la lectura “aplicada” de otros dos libros más: el *Telémaco*, de Fénelon, y *El Espíritu de las Leyes*, de Montesquieu.[30]

Podemos concluir entonces que la segunda condición para conjurar los riesgos del viaje es también paradójica. Por un lado, el viaje ha sido precedido por una exclusión de los libros. De hecho, y al comienzo mismo de la sección que estoy comentando, la discusión inicial acerca del valor de los viajes está inmediatamente doblada por una discusión paralela acerca del valor de los libros. Y Rousseau, como Descartes, opone la inutilidad cierta de la biblioteca a las grandes posibilidades educativas del libro del mundo.[31] Según un lugar común que Rousseau hace suyo, la biblioteca fabrica pedantes y presuntuosos, pero el libro del mundo, convenientemente utilizado, puede producir hombres sensatos y sabios.

A continuación, y cuando Rousseau pasa a considerar, un tanto retóricamente, la posible utilidad educativa de los libros de viajes, concluye abogando vigorosamente por su eliminación a favor de la observación directa, puesto que los relatos de los viajeros no son sólo una duplicación inútil del verdadero viaje, sino que suelen ser mentirosos, escritos de mala fe y, en el mejor de los casos, completamente sesgados por los prejuicios de sus autores.[32] Más aún, Rousseau pretende incluso

que el viaje de Emilio no sea contaminado por ningún sistema de signos que se sobreimponga al trayecto desnudo. Emilio no debe visitar bibliotecas, ni círculos literarios, ni ruinas, ni monumentos, ni anticuarios, ni inscripciones antiguas; nada que haga de su viaje algo parecido a una lectura, a un recorrido por un universo de signos, nada de viajes librescos. [33] El lema de Rousseau parece ser: ¡hay que viajar, no leer!

Sin embargo, como hemos visto, el viaje de Emilio no es otra cosa que una lectura, y una lectura, además, mediada y asegurada por unos cuantos libros que el preceptor ha metido subrepticiamente en su mochila. Pese a todas las enfáticas declaraciones de su tutor, Emilio viaja como quien lee. Y su lectura del libro del mundo, además, para que sea una lectura útil y correcta, está determinada por los libros que su preceptor le ha impuesto para que le sirvan de rejillas de interpretación. El viaje de Emilio es una lectura mediada por otras lecturas, una operación hermenéutica pedagógicamente tulelada con el fin de hacerla segura y prevenirla de cualquier desviación. Nada esencialmente distinto a lo que hace un alumno sensato cuando enfrenta el texto que se le ha asignado convenientemente armado de todo el aparato crítico y erudito que le garantice que su lectura es la correcta, o sea, la lectura convencional y asegurada que mejor se ajusta al criterio de su profesor.

Pero el preceptor todavía desconfia y, pese a todas sus cautelas, fija aún una tercera condición: asegurar el regreso a casa y la sedentarización final y definitiva de su pupilo. Para tensar los hilos del retorno, el preceptor se cuida de que Emilio emprenda su viaje enamorado de Sofía, una muchacha descorporeizada, desexualizada, doméstica, domesticada, que, desde luego, no acompañará a su enamorado en su viaje, sino que le esperará pacientemente en casa.

Por otra parte, el pretexto para que Emilio viaje (el motivo práctico de su instrucción política) es la conveniencia de buscar el mejor lugar para vivir: por eso Emilio sale de casa para encontrar una casa. Y, como su preceptor ya esperaba, decidirá reinstalarse en el punto de partida. Ha hecho un viaje circular a lo largo del cual ha decidido permanecer donde ya estaba y continuar haciendo lo que ya hacía. El viaje, que no es sino parte de la estrategia Rousseauniana de negación de los viajes, le ha inmovilizado final y definitivamente haciéndole decidir que lo mejor es quedarse en casa. El primer párrafo de la sección, aquél en el que

Rousseau decía que lo importante no es viajar, sino haber viajado, queda así completamente resuelto.

La economía de la experiencia

En los textos que he comentado surge sin cesar una paradoja: uno sólo puede formarse si viaja y lee, pero para viajar y para leer sin peligro hay que estar ya formado. Toda la cuestión de la tutela pedagógica de los viajes y de los libros (de la experiencia de formación en suma) está implícita en esta paradoja. De ahí que todo viaje de formación tiene que estar tutelado por quien ya ha viajado y sabe viajar, así como toda lectura tiene que estar dirigida por quien ya ha leído y sabe leer. Por otra parte, si la educación tiene como objetivo el poder viajar y leer sin peligro, si el fin de la educación es el control de la experiencia, los viajes y las lecturas se hacen, para el hombre educado, inesenciales. Leyendo y viajando uno prueba que su formación ha sido ya realizada, es decir, que uno no necesita ya leer y viajar para formarse, que las lecturas y los viajes no son ya experiencias de formación.

Podemos ver en esta paradoja uno de los rasgos fundamentales de la educación contemporánea: la expropiación de la experiencia, su cancelación definitiva como estructura inexcusable de la formación. Tanto el proyecto de la ciencia moderna tal como apunta en Descartes como el proyecto de la educación natural y disciplinaria tal como apunta en Rousseau implican la destrucción de la experiencia en lo que tiene de imprevisible. La educación será ya el lugar del conocimiento y del desarrollo. Y la experiencia, entendida como experimento, el lugar de la acumulación del conocimiento para la apropiación y el dominio del mundo y el lugar de la constitución progresiva y estandarizada de una subjetividad normativa y homogénea. Pero la identidad, lo que uno es, no estarán ya en juego. Ha habido todo un esfuerzo para conjurar los riesgos de las lecturas y de los viajes, para eliminar la posibilidad, siempre latente, de perder pie, de perder(se). Pero ese esfuerzo implica la cancelación de la experiencia misma y su conversión en algo seguro, previsible, controlable, calculable. Sometidos a un proyecto, los libros y los viajes no son ya experiencias a las que uno se entrega sino

experimentos que uno hace. Experimentos, además, que tienen ya el carácter de lo inensencial y lo prescindible.

La formación humana ya no será más un *páthei máthos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre y el riesgo que eso implica, sino un *mathema,* una acumulación progresiva de conocimientos que, sin embargo, permanecerán externos al hombre. Por otra parte, la ciencia de la educación podrá sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro de una subjetividad concreta con una otredad que la reta, la desestabiliza y la constituye. En su búsqueda de la certeza, la ciencia moderna hace de la experiencia el método del conocimiento, la vía segura que conduce al saber. En su búsqueda del modelo del aprendizaje natural, la pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos, se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un sujeto único y nuevo cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano, o con el proceso evolutivo de un modelo psicológico igualmente abstracto, el hombre natural de Rousseau. Aparición simultánea de toda una nueva economía de la experiencia y de toda una nueva subjetividad, de toda una nueva manera, en suma, de atravesar, sin peligro pero sin también sin formación y sin trans-formación, la biblioteca y el mundo.

La apropiación

También Hegel sabía que leer es como viajar y que la economía de la lectura es análoga a la economía del viaje. También sabía de los riesgos del viaje y de la lectura. Pero sabía además que la experiencia es constitutiva de la formación cuando ésta es otra cosa que el aprendizaje de una verdad exterior y tiene que ver, de una u otra manera, con la formación y la transformación de lo que uno es. Por eso Hegel no niega la salida hacia afuera y la prueba de la alteridad aunque, eso sí, se asegura de enfatizar el principio crucial de que la experiencia conduce a algún sitio, de que la experiencia sólo es pedagógicamente significativa si está normada por una finalidad que la regula y hace posible su conducción y su tutela. Para Hegel, la (experiencia de la) lectura es indisociable de la

formación del espíritu del hombre, de la humanización del hombre. En, por y a través de su experiencia de la biblioteca (y del mundo) el hombre deviene propiamente hombre, deviene verdaderamente un ser humano, deviene lo que es. Por eso la (experiencia de la) lectura es un viaje hacia uno mismo. Y por eso Hegel se asegura de mantener bien firmes los hilos del retorno.

La escena tiene lugar en Nuremberg el 29 de septiembre de 1809. Hegel es rector del Gimnasio de la ciudad. Un año antes, su amigo y protector Niethammer había recibido el encargo de revisar los planes de estudio vigentes en Baviera y, muy especialmente, la organización de las materias que constituían la base humanística del Instituto Gimnasial. En ese contexto, y haciendo el papel de funcionario comprometido con la reforma, Hegel toma la palabra en una ceremonia pública: la entrega solemne de premios a los alumnos distinguidos del curso anterior. Pero el discurso ante los profesores, las autoridades locales, los padres y los alumnos es la ocasión para una exposición que va más allá de la habitual prosa burocrática y autocelebratoria. El tema es de repertorio: la importancia de la cultura y de las lenguas clásicas para la formación. Pero el modo como Hegel lo presenta resume de un modo acabado y ciertamente eficaz la idea humanística de formación en tanto que está ligada a la cultura clásica y, al mismo tiempo, abre su crisis irreversible.

La metáfora del viaje aparece después de una consideración crucial sobre la naturaleza del proceso de la formación. *"El progreso de la formación, dice Hegel, no ha de ser concebido por cierto como la tranquila prolongación de una cadena, a cuyos eslabones anteriores se conectaran los posteriores, con referencia ciertamente a ellos, pero de forma que constaran de una materia propia y sin que éste trabajo posterior repercutiera en el primero. Por el contrario, la formación debe poseer una materia y un objeto previos, sobre los que trabaja, a los que cambia y forma de nuevo. Es necesario que nos apropiemos del mundo de la Antigüedad tanto para poseerlo cuanto, más todavía, para tener algo que elaborar"*.[34]

La lectura de los textos clásicos es una especie de viaje a través de los productos más nobles de la humanidad depositados en la biblioteca en el que se nos revela quiénes somos y quiénes debemos ser en tanto que hombres. La biblioteca clásica le da al hombre contemporáneo su propia verdad de modo que, a través de la apropiación (del texto) de la tradición,

el hombre contemporáneo llega a sí mismo, a su propia humanidad. La experiencia de la lectura es, entonces, una experiencia de apropiación, de elaboración de lo propio. Pero esa apropiación es una obra, el resultado del trabajo de la comprensión. El viaje a la Antigüedad no es simplemente la apropiación de una verdad exterior, ya hecha y plenamente disponible, sino una obra en la que esa verdad es a la vez producida y revelada. La lectura de los cásicos es una obra entendida como creación de humanidad. Para alcanzar la humanidad es necesario identificarse con una forma o con una imagen (de la verdad) de la humanidad, pero esa imagen es a la vez la obra de un trabajo interminable realizado por el hombre sobre la tradición y sobre sí mismo: la adquisición de la *humanitas* es una prueba y una tarea perpetua[35] en la que los primeros eslabones son elaborados y formados en cada momento, en un proceso en el que es siempre cuestión de la formación de uno mismo. Trabajando sobre el texto, el lector trabaja sobre sí mismo.

La lectura como (experiencia de) formación es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana. Pero ese devenir sí mismo no puede efectuarse más que a partir de un salir fuera de sí que termina en un retorno a sí. El devenir sí mismo exige entonces la experiencia como salida hacia afuera y prueba de la alteridad, pero no como un desplazamiento abierto e indefinido hacia un más allá sino como una delimitación que lleva de regreso hacia sí mismo. La experiencia de la lectura es una salida hacia lo que no es propio, hacia lo que no es uno mismo: *"... para convertirse en objeto, la sustancia del espíritu debe sernos algo contrapuesto, debe haber adquirido la forma de algo extraño"*.[36] Pero esa exigencia de separación, esa salida hacia lo otro, está siempre normada y regulada por la finalidad de llegar a una meta: a la re-apropiación de sí mismo.

Hegel reconoce en los jóvenes una suerte de impulso centrífugo, una necesidad de salir fuera de casa, una fascinación por lo extraño y por lo lejano. Los jóvenes, dice Hegel, creen que la profundidad tiene la forma de la distancia, *"pero la profundidad y la fuerza que alcanzamos sólo puede ser medida mediante la amplitud en que nos hemos distanciado del centro en que nos encontrábamos inmersos en un principio y hacia el que tendemos de nuevo"*. Por eso la experiencia como separación de nosotros mismos y como abandono de lo propio debe contener *"a la vez todos los puntos de partida y todos los hilos conductores del retorno a sí mismo, de*

la reconciliación y del reencuentro consigo mismo, pero de sí mismo según la verdadera esencia general del espíritu”.[37]

La educación es entonces un viaje progresivo e interminable hacia uno mismo, aunque también un viaje siempre ya terminado: *“...el momento supremo está siempre retardado, pues la verdad de la prueba que es el recorrido se sitúa entre su clausura y su infinitud*.[38] El proceso por el cual el hombre deviene sí mismo es un proceso abierto e infinito, cierto, pero ese infinito es un infinito cerrado, clausurado. A través de los encuentros del viaje (en el que son fundamentales los encuentros con lo lejano y con lo extraño producidos en la biblioteca) el hombre se realiza como autor de su historia, como Sujeto, y deviene aquello que, en tanto que hombre, ya es desde siempre, desde el punto de partida. Por eso las experiencias del viaje y de la lectura no ponen realmente en juego la humanidad del hombre ni su identidad como ser-sujeto. La finalidad como plenitud de sentido está dada de antemano. En el fondo, la experiencia conduce a ese punto de partida que funciona a la vez como una idea regulativa cuyo cumplimiento recula indefinidamente. La formación del hombre es un interminable viaje que es un interminable regreso a su propia casa. En la tradición humanista entonces sólo leemos y viajamos para comprendernos a nosotros mismos, para adquirir un sentido de nosotros mismos, para apropiarnos de lo extraño, para aumentar nuestro saber y nuestro poder, para llegar por fin a lo familiar, para realizar en nosotros la humanidad que ya está en nosotros desde el principio.

Por eso los discursos sobre la crisis de la formación humanista y sobre su irreversible substitución por un modelo pedagógico de carácter tecno-científico quizá oculten el hecho de que una y otra expresan, sin duda bajo condiciones distintas y de un modo diferente, una idéntica concepción de la educación. Tanto en la formación humanista como en la educación pragmática y tecno-científica de lo que se trata en primera y en última instancia es del hombre mismo, como si ambas reposaran sobre la reflexividad de una operación de recuperación en la cual el hombre se (re) encuentra en la educación consigo mismo, con la humanidad que ya está en él mismo. La estructura de la autorrealización parece ser omnipresente en toda teoría de la educación[39] y quizá sea posible preguntarse si el ideal pragmático-realista de educación, al que se le suele reprochar su exclusiva orientación hacia la auto-satisfacción, no será el producto de la lógica misma del ideal humanista una vez éste ha sido vaciado de todo

contenido “espiritual” y de toda posibilidad de fundación última. La educación y la lectura como experiencia educativa, parafraseando a Levinas, parecen suponer siempre un humanismo del mismo hombre.[40]

Hacer posible la aventura

La sospecha es si la necesidad de protegerse contra lo que hace a la (experiencia de la) lectura peligrosa e incierta. así como la voluntad de darle una meta definida, no clausuran la experiencia misma: si los intentos de disciplinarla y de hacerla inofensiva no la destruyen en lo que tiene de apertura a lo desconocido y de posibilidad no transitiva, en lo que tiene en definitiva de aventura im-pre-visible, im-pre-decible e im-pre-scriptible. Y acaso un pensamiento otro de (la experiencia de) la lectura pueda abrir el camino a un pensamiento otro de la educación en el que la experiencia educativamente significativa no esté necesariamente normada por la apropiación, la autorrealización y la identificación y no esté por tanto siempre ya pedagógicamente disciplinada y cancelada.

De lo que se trataría es de apuntar hacia una (experiencia de la) lectura que no sea un comprender apropiador que nos pone en posesión de nosotros mismos y que fortalece nuestra certeza de nosotros mismos, sino una relación con lo que nos expropia y nos desposee, con lo que interrumpe y pone en cuestión lo que nos es propio, la certeza de lo que somos y la seguridad de lo que poseemos.[41] Una forma de leer que envíe a un diálogo que no sea identificante sino hacedor de apertura, que no sea formativo sino liberador. Una relación con el texto que no suponga un saber poseído y que no apunte hacia un saber a alcanzar, sino que revele nuestro no saber, nuestra imposibilidad de saber, nuestra infancia insuperable. Una lectura que no sea una prueba de nuestro poder, sino una prueba de nuestra impotencia hacia la indisponibilidad esencial de lo que se muestra en el texto, de lo que apareciendo plenamente y sin resto también siempre se retira y se sustrae. Una experiencia de la lectura que no nos haga más fuertes sino más vulnerables, que no nos haga más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos. Una lectura que, como verdadera aventura, contenga la incertidumbre respecto a su resultado y conozca esencialmente la posibilidad del fracaso. Una lectura

sin la garantía ni la norma de un sentido a alcanzar, sino no-garantizada y no-normada, abierta a la posibilidad de la multiplicación, la ausencia o la destrucción del sentido. Una lectura que no sea ya dominio del texto, sino escucha y atención, acogida y receptividad, responsabilidad ante lo otro infinito que nos alcanza, nos interpela, nos pone en cuestión y nos lleva más allá de nosotros mismos.[42]

La (experiencia de la) lectura sería así un viaje que no estaría normado por las ideas de progreso o de regreso. No un viaje hacia nosotros mismos, sino un viaje que lleva siempre a otra parte, fuera de nosotros mismos y también fuera de cualquier lugar. Un viaje como *"un devenir extranjero aparte de los lugares y de los trayectos generalmente conocidos con el nombre de realidad"*,[43] y como un devenir extranjeros a nosotros mismos. Un viaje que no conduce al saber, ni al poder, ni a la autonomía, sino que posibilita encuentros que solicitan pensamientos simpre singulares y de ocasión, siempre inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido. Un viaje que no es una marcha permanente hacia la realización de la humanidad o hacia el acabamiento del sentido, sino un desvío ininterrumpido que abre la posibilidad de lo radicalmente nuevo, de lo que entraña una pluralidad que excede a toda identidad posible, de lo que testimonia una apertura de sentido que exige el recomienzo infinito de un nuevo viaje. Un viaje bajo el signo del no retorno, una partida siempre renovada, un camino en el que ningún punto es una meta y en el que todos sus momentos son un punto de partida.

[1] Citaré el *Discurso* según la paginación de la edición de F. Alquié incluida en *Oeuvres Philosophiques. Tome I,* París, Garnier, 1963.

[2] En lo que sigue citaré el *Emilio* según la paginación de la edición de T. L'Aminot y P. Richard en París, Garnier, 1992.

[3] La lógica del suplemento está construida a partir de un conjunto de estudios sobre Rousseau en J. Derrida, *De la grammatologie*, París, Minuit, 1967.

[4] Sobre la función estructurante de las metáforas en el estilo cartesiano, ver N. Edelman, "The Mixed Metaphor in Descartes" en J. Brody (ed.), *The Eye of the Beholder: Essays in French Literature,* Baltimore, John Hopkins University Press, 1974 (pp. 107-120); Th. Spoerri, "La puissance métaphorique de Descartes" en M. Gueroult y H. Gouhier (eds.), *Descartes*, París, Minuit, 1957 (pp. 273-287); G. Nador, "Métaphores de chemins et de labyrinthes chez Descartes" en *Revue Philosophique de la France et de l'étranger*, 152 (1962) (pp. 37-51); P.A. Cahné, *Un autre Descartes. Le philosophe et son langage*, París, Vrin, 1980 (especialmente pp. 166-171); y G. Van Den Abbeele, "Cartesian Coordinates" en *Travel as Metaphor from Montaigne to Rousseau*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992 (pp. 39-61).

[5] La idea de laberinto como metáfora de la desorientación intelectual, moral, y también textual, es muy antigua. Para una reconstrucción, puede verse P. R. Doob, *The Idea of the Labyrinth. From Classical Antiquity through the Middle Ages,* Ithaca, Cornell University Press, 1990.

[6] El nomadeo como una de las figuras del escepticismo es común en muchos de los filósofos metódicos y constructivos. Kant, por ejemplo, habla de *"los escépticos, especie de nómadas que aborrecen todo asentamiento duradero"* en el prólogo a la primera edición de la *Crítica de la Razón Pura*, Madrid, Alfaguara, 1978 (p. 8).

[7] *Discours de la méthode*, op. cit., p. 571.

[8] *Ídem,* p. 573.

[9] *Ídem,* pp. 573-574.

[10] *Ídem,* p. 574.

[11] *"… si una vez se hubiesen tomado la libertad (…) de apartarse del camino común, nunca podrían mantenerse en la ruta que hay que seguir para ir más derecho y permanecerían extraviados toda su vida"* (*Ídem,* p. 583). Sobre Descartes y la locura de Don Quijote, ver el capítulo 3 de M. Foucault, *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI, 1968 (pp. 53-83). El caballero manchego no es otra cosa, dice Foucault, que *"lenguaje, texto, hojas impresas, historia ya transcrita"* (*ídem,* op. cit., p. 53). Son los textos lo que le han hecho lo que es. Y su aventura no es sino el intento de probar, en el mundo, las figuras de los libros. Por eso *"lee el mundo para demostrar los libros"* (*ídem,* op. cit., p. 54). Descartes, por el contrario, ya no ve en los libros sino la ocasión del error: *"el texto deja de formar parte de los signos y de las formas de la verdad; el lenguaje no es ya una de las figuras del mundo, ni la signatura impuesta a las cosas desde el fondo de los tiempos. La verdad encuentra su manifestación y su signo en la percepción evidente y definida. Pertenece a las palabras el traducirla, si pueden; ya no tienen derecho a ser su marca. El lenguaje se retira del centro de los seres para entrar en su época de transparencia y neutralidad"* (*ídem,* op. cit., p. 62).

[12] *Discours de la méthode*, op. cit., p. 571.

[13] *Ídem,* p. 577.

[14] *Ídem,* p. 578.

[15] Si la descripción cartesiana del lector insensato conduce a Don Quijote, la figura que encarnaría el viajero insensato, perdido en la infinitud del laberinto, sería Montaigne. Aunque el nombre de Montaigne sólo aparece una vez en todo el corpus cartesiano ("Lettre à Newcastle" en *Oeuvres Philosophiques. Vol. III,* op. cit., p. 695), su gran influencia en Descartes ha sido estudiada detenidamente por L. Brunschvicg en *Descartes et Pascal, lecteurs de Montaigne.* Neuchâtel, La Baconnière 1945; también B. Woodbridge, "The Discours de la méthode and the Spirit of the Renaissance" en *Romanic Review* 25 (1933) (pp. 136-142).

[16] *Discours de la méthode*, op. cit., pp. 578-579.

[17] Ver, a este respecto, el primer capítulo de las *Meditaciones Metafísicas* (*Oeuvres Philosophiques. Vol. II,* op. cit. pp. 404-413) y la

sección primera de la cuarta parte del *Discurso* (*Discours de la méthode*, op. cit., pp. 601-603).

[18] *Ídem,* pp. 598-599.

[19] *"Apartando así todos los deberes de los niños, yo quito los instrumentos de su máxima miseria, a saber, los libros. La lectura es la plaga de la infancia"* (*Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 115). El miedo del preceptor es la confusión entre signo y referente, y el carácter proliferante de los signos, su tendencia a recubrir, falseándola, la realidad: *"convengo en que si el estudio de las lenguas sólo fuera el de las palabras, es decir, el de las figuras o los sonidos que las expresan, este estudio pudiera convenir a los niños: pero las lenguas, al cambiar los signos, modifican también las ideas que ellos representan. Los cerebros se forman sobre los lenguajes, los pensamientos toman el tinte de los idiomas. Sólo la razón es común"* (*Ídem,* p. 105).

[20] El párrafo en el que se reivindica a Robinsón como la primera lectura de Emilio está preparado por otra condena general a los libros: *"Yo odio los libros; no enseñan sino a hablar de lo que no se sabe"* (*Ídem,* p. 210).

[21] Es interesante cómo Rousseau imagina la lectura que Emilio hará del libro: una lectura útil, centrada en la laboriosidad y el ingenio de Robinsón, encaminada a apreciar el valor de las artes prácticas y el gusto por la independencia. Ver a este respecto P. Thierry, "Emile, Robinson et Marx" en P. Kahn, A. Ouzoulias y P. Thierry (eds.) *L'éducation. Approches philosophiques*, op. cit. (pp. 137-156). Emilio se creerá Robinson, pero, curiosamente, no prestará ninguna atención a Viernes: "*...apresurémonos a establecerle en esta isla, en tanto que limite a ella su felicidad; pues se acerca el día en que, si él quiere seguir viviendo aún, no querrá vivir sólo y en donde Viernes, que ahora no le afecta nada, no le bastará por más tiempo*" (*Emile ou de l'éducation*, op. cit., p. 212). Viernes, el único Otro de la novela de Defoe, el Otro reducido a mera comparsa, a súbdito y siervo y soldado, el Otro al que Robinson nunca mira y nunca escucha, pero cuya presencia podría llevar a Robinson (y a Emilio) a salir de sí mismo, de su suficiencia y de su aislamiento, es completamente ignorado por Rousseau. Michel Tournier, en *Vendredi ou les limbes du Pacifique* (París, Gallimard, 1967), su réplica al *Robinson* de Defoe, hace de

Viernes la figura privilegiada, y la que conducirá a la metamorfosis de Robinson. El Viernes de Tournier sí que es ese Otro que desfamiliariza a Robinsón, que le forma, le trans-forma o le de-forma, pero Rousseau, desconfiado siempre de lo Otro y de los riesgos que comporta, lo hubiera excluido sin duda de la biblioteca de Emilio. ¿Qué pasaría si el *Vendredi* de Tournier hubiera caído en las manos de Emilio? Acaso tal pregunta no fuera un mal pretexto para imaginar una réplica al tratado de educación de Rousseau. Algunas pistas para empezar: Tournier explica la distancia entre su libro y el de Defoe en *Le Vent Paraclet* (París, Gallimard, 1977, pp. 211-238); puede leerse también el trabajo de G. Deleuze titulado "Michel Tournier y el mundo sin otro" e incluído en *Lógica del sentido* (Barcelona, Barral, 1971, pp. 384-406) y el de M. Morey "Las enseñanzas de Robinsón" en *El orden de los acontecimientos* (Barcelona, Península, 1988, pp. 97-148).

[22] *"Estos estudios serán para él entretenimientos sin esfuerzo y de toda utilidad; ellas (las lenguas de los poetas)le resultarán deliciosos en una edad y en circunstancias en que el corazón se interesa con tanto encanto por todas las clases de belleza formadas para conmoverle" (Émile ou de l'éducation, op. cit.,p. 429).*

[23] *Ídem*, p. 430.

[24] *Ídem*, p. 428.

[25] *Ídem*, p. 574

[26] *"...(los viajes) convienen por el contrario a muy pocas personas; no convienen sino a los hombres firmes, capaces de escuchar las lecciones del error sin dejarse seducir, y para ver el ejemplo del vicio sin dejarse arrastrar"* (*ídem.* p. 580).

[27] *"Todo cuanto se hace por razón debe tener sus reglas. Los viajes tomados como una parte de la educación deben tener las suyas. Viajar por viajar es errar, ser vagabundo; viajar para instruirse es todavía un motivo demasiado vago: la instrucción que no tiene un objetivo determinado no es nada"* (*ídem,* pp. 580-581).

[28] *"No basta para instruirse con recorrer los paises; es preciso saber viajar. Para observar es necesario poseer ojos y dirigirlos hacia el motivo que se quiere conocer. Hay muchas personas a las que los viajes instruyen todavía mucho menos que los libros, porque ignoran el arte de pensar, y si en la lectura su espíritu está guiado al menos*

por el autor, en sus viajes no sabe ver nada por sí mismos” (*ídem,* p. 576).

[29] *”Antes de observar, es necesario trazarse reglas para sus observaciones; es preciso hacerse una escala para relacionar con ella las medidas que tomemos. Nuestros principios de derecho político son esta escala. Nuestras mediciones son las leyes políticas de cada país”* (*ídem,* p. 585).

[30] *“Entonces yo le hice leer Telémaco y continuar su ruta; buscamos a la venturosa Salente, y el buen Idomeneo convertido en sabio a fuerza de desgracias. Caminando encontramos muchos Protesilas y ningún Filoclés. A Adraste, rey de los Daunianos, no pudimos encontrarle” (ídem, p. 597). “Las relaciones necesarias de las costumbres con el gobierno han sido bien expuestas en el libro de El espíritu de las leyes, por lo que no se puede hacer cosa mejor que recurrir a esta obra para estudiar estas relaciones” (ídem, p. 598).*

[31] *“El abuso de los libros mata la ciencia. Creyendo saber lo que se ha leído, nos creemos dispensados de aprenderlo. Demasiada lectura sólo sirve para hacer presuntuosos ignorantes. De todos los siglos de literatura, no ha existido uno en que se haya leído tanto como en el presente y ninguno en que se fuese menos sabio (...). Tantos libros no hacen sino menos preciar el libro del mundo; o si seguimos leyéndolo, cada uno se mantiene en su hoja”* (*ídem,* p. 574).

[32] *“Comparando lo poco que podía observar con lo que había leído, acabé por dejar en su lugar a los viajeros y lamentar el tiempo que había dedicado para instruirme con su lectura, bien convencido de que para hacer observaciones de cualquier clase no es necesario leer, se precisa ver”* (*ídem,* p. 575).

[33] *“He dicho ya lo que hace infructuosos los viajes para todo el mundo. Lo que los hace todavía más infructuosos para la juventud es la manera en que la obligan a realizarlos. Los preceptores, más celosos de su distracción que de su instrucción, la llevan de ciudad en ciudad, de palacio en palacio, de círculo en círculo: o, si son sabios y gente de letras, le hacen perder el tiempo visitando bibliotecas, viendo anticuarios, examinando con cuidado viejos monumentos, transcribiendo antiguas inscripciones. En cada país se ocupan de otro siglo; es como si se ocupasen de otro país”* (*ídem,* pp. 597-598).

[34] "Discurso del 29 de septiembre de 1809" en *Escritos pedagógicos*, Madrid, FCE, 1991, pp. 80-81.

[35] Cl. Lefort, *Écrire. À l'épreuve du politique*, París, Calmann-Lévy, 1992, pp. 209-226.

[36] "Discurso del 29 de septiembre de 1809", *op. cit*., p. 81.

[37] *Ídem.*

[38] D. Cohn-Plouchart, "Le roman de formation" en P. Kahn, A. Ouzoulias et A. Thierry (eds.), *L'Éducation. Approches philosophiques*, París, Puf, 1990, p. 159.

[39] J. Ruhloff, "Renaissance, Humanismus, Bildungstheorie der Gegenwart" en J. Ruhloff (ed.), *Renaisance-Humanismus, Zügange zur Bildungstheorie der frühen Neuzeit*. Essen. Die Blaue Eule 1989. También Ch. Taylor, *The Sources of the Self. The Making of Modern Identity*, Cambridge, University Press, 1989.

[40] E. Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, París, Fata Morgana, 1972.

[41] L. Verbeek, *Die Aufgabe des Lessers. On the ethics of reading,* Leuven, University Press, 1992.

[42] C. Chalier, *Lévinas. L'utopie de l'humain*, París, Albin Michel, 1993.

[43] J. Rancière, *Courts voyages au pays du peuple*, París, Seuil, 1990, p. 10.

14. Leer en dirección a lo desconocido

(La aventura de leer en Nietzsche)

Toda lectura es lectura de un lugar extranjero, de un primer lugar.

E. Jabès

Nietzsche no deja en paz a sus lectores, no nos deja en paz. Con una desenvoltura rayana en la insolencia, levanta constantemente la cabeza del papel en el que está escribiendo y nos mira directamente a la cara. Insistentemente nos agarra por las solapas, nos sacude los hombros, nos hace preguntas impertinentes, nos da órdenes, nos observa con descaro, nos hace señas. Desvergonzadamente interrumpe nuestra tranquilidad de lectores, nuestra inocencia de lectores, nuestro anonimato de lectores, y se planta de un salto ante nosotros con esa mirada burlona de quien se sabe capaz de reconocer inmediatamente de qué pasta estamos hechos. Interpelándonos en nuestra propia actividad, metiéndose directamente en nuestro territorio, atacando nuestro presunto conformismo, nuestra supuesta mala voluntad, nuestras posibles bajezas, la escritura de Nietzsche nos interroga y nos obliga a interrogarnos sobre la calidad de nuestra propia lectura: como si estuviera probando nuestra capacidad de comprender sus escritos; como si desconfiara de nosotros; como si advirtiera los límites de nuestra perspectiva; como si sospechara nuestra tendencia a desfigurar su mensaje, a traducirlo a una lengua inferior, a malentenderle, a tomarle por otro.

La filología rigurosa

Con una arrogancia no exenta de cierta voluntad de provocación, Nietzsche exige para sí mismo *"lectores perfectos, filólogos rigurosos"*,

personas capaces de *"leer despacio, con profundidad, con intención honda, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados"*.[1] Sabe que el arte de la lectura es raro en esta época de trabajo y de precipitación en la que hay que acabarlo todo rápidamente. Los "lectores modernos" ya no tienen tiempo para derrochar en actividades que llevan lejos, cuyos fines no se ven con claridad, y de las que no se pueden recoger inmediatamente los resultados. Para ellos, profesionales de la lectura, el trato con los libros es, como mucho, un medio "*para escribir una recensión u otro libro"*[2], es decir, una actividad en la que lo que se lee es meramente apropiado en función de su utilización apresurada para la elaboración de otro producto que deberá a su vez consumirse rápidamente puesto que tiene una fecha de caducidad cada vez más próxima. ¡Y a eso hay quien le llama progreso! La lectura sutil y delicada, la "filología rigurosa", es algo a lo que hay que aplicarse con lentitud, tomándose tiempo, despreocupadamente incluso, con una cierta prodigalidad, sin esperar nada a cambio. Es decir, un lujo prácticamente inexistente en estos tiempos de bibliografías enormes y compulsivamente "actualizadas", en los que reina la superstición de que los últimos libros son los mejores y la creencia de que hay que haberlos leído casi todos. O, al menos, hay saber hacer como que se los ha leído, arte éste que sí se enseña en las escuelas y que desde luego dominan la mayoría de esos funcionarios del espíritu que son los lectores modernos.

Además de lentitud, profundidad, apertura y delicadeza, además de *"conocer el secreto de leer entre líneas"*[3] y no quedarse con la literalidad del texto, Nietzsche exige a los que practican el "arte venerable" de la lectura el saber *"volverse silenciosos y pausados"*.[4] Y eso también es extremadamente raro en esta época bulliciosa en la que todo el mundo tiene opiniones propias y cosas que decir, en la que todo el mundo juzga inmediatamente lo que lee y, además, se siente obligado a decirlo. Nietzsche sabe que casi nadie tiene tiempo para leer. Y sabe también que vivimos en una época en la que "el haber leído" es una mercancía que hay que exhibir en la plaza pregonando su valor. Por eso el mundo de los lectores está lleno de charlatanes y casi nadie es *"lo suficientemente culto como para valorar bastante poco su cultura, para poderla despreciar incluso"*.[5]

El lector moderno no sabe callar (ni siquiera saber hablar despacio y en voz baja) y pretende estar en todas partes: está tan creído de *"su persona y su cultura"* que se pone a sí mismo *"como una medida segura y*

un criterio de todas las cosas”[6]; es tal su arrogancia que se siente capaz de juzgar (eso sí, críticamente) todos los libros; es constitutivamente incapaz de suspender el juicio, de guardar silencio, de mantenerse retirado, de escuchar. El lector moderno se siente en la obligación ¿moral? de ponerse en pie y decir enseguida lo que piensa. ¿Será que es eso lo que se enseña en las escuelas? En nuestras escuelas, incluyendo las universidades, ya no se enseña a estudiar. El estudio, la humildad y el silencio del estudio, es algo que ni siquiera se permite. Hoy ya nadie estudia. Pero todo el mundo tiene que tener opiniones propias y personales. Los jóvenes pitagóricos tenían que guardar silencio durante cinco años. Pero nosotros, lectores modernos, parecemos incapaces de estar callados siquiera *“durante cinco cuartos de hora”*.[7]

¿Quién lee?

Nietzsche desconfía de nosotros, los lectores modernos: sospecha que no tenemos tiempo; está casi seguro de que si tenemos sus libros encima de nuestra mesa es porque estamos escribiendo otro libro, o un comentario, o un trabajo de curso; y cree adivinar que sus libros están ya casi sepultados por toda esa bibliografía crítica, exhaustiva, moderna y actualizada que enseguida vamos a utilizar para que no se diga que nosotros, sus lectores, no somos también críticos y exhaustivos y modernos y actualizados; duda de nuestra capacidad de guardar silencio, ni siquiera durante un rato, y teme que en cualquier momento levantemos la mano, nos pongamos de pie y exhibamos nuestra persona y nuestra cultura para que no se piense que no tenemos un espíritu lo suficientemente personal, libre y crítico y una buena colección de opiniones propias, originales y cultas.

Pero aún le queda la sospecha más grave. La pregunta más grave que tiene que hacernos no tiene ya que ver con nuestra honestidad filológica ni con las condiciones de nuestra lectura. Se trata de una pregunta mucho más impúdica, mucho más insolente; una pregunta que ya no es de filólogo riguroso sino de *“psicólogo de las profundidades”*[8]; una pregunta, en fin, para la que no es suficiente mirarnos fijamente a la cara y se hace necesario tantearnos las vísceras. Cuando nos adivina recorriendo sus páginas, Nietzsche siente la obligación de preguntarnos quién somos.

Nietzsche sabe que la posibilidad de la lectura no sólo depende del difícil dominio del arte de la filología y del raro lujo de las condiciones que requiere sino también, y sobre todo, del tipo de persona que es el lector. La experiencia de la lectura no consiste sólo en entender el significado superficial del texto sino en vivirlo. Y es desde ese punto de vista que leer pone en juego al lector en su totalidad.[9] Leer exige una cierta complicidad y una cierta afinidad vital y tipológica entre el lector y el libro.[10]

Pero el "yo" del lector no es otra cosa que el resultado superficial de una cierta organización jerarquizada de fuerzas que en gran medida permanece inconsciente. Lo que somos capaces de leer en un libro es el resultado de nuestras disposiciones anímicas más profundas. Por eso lo que leemos y el modo como lo leemos es un síntoma que revela eso que somos y que permanece desconocido incluso para nosotros mismos: nuestras características tipológicas. Es decir, la finura y el carácter de nuestros sentidos, nuestras disposiciones corporales, nuestras vivencias pasadas, nuestros instintos, nuestro temperamento esencial, la calidad de nuestras entrañas. En palabras de Nietzsche: *"en última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia. Imaginemos el caso extremo de que un libro no hable más que de vivencias que, en su totalidad, se encuentran situadas más allá de la posibilidad de una experiencia frecuente o, también, poco frecuente, — de que sea el primer lenguaje para expresar una serie nueva de experiencias. En este caso, sencillamente no se oye nada, lo cual produce la ilusión acústica de creer que donde no se oye nada no hay tampoco nada… Esta es en definitiva mi experiencia ordinaria y, si se quiere, la originalidad de mi experiencia. Quien ha creído haber comprendido algo de mí, ése ha rehecho algo mío a su imagen"*.[11]

A un libro, parece decir Nietzsche, sólo se tiene acceso a través de la experiencia vivida. Es la vida en su totalidad, y no sólo la inteligencia, la que interpreta, la que lee. Más aún, vivir es interpretar, dar un sentido al mundo y actuar en función de ese sentido. Por eso la incapacidad para leer un libro (en palabras de Steiner, *"el analfabetismo en el único sentido que cuenta"*) no implica tanto la falta de inteligencia del lector como la falta de una comunidad de experiencias con el libro que, en última instancia, remite a una diferencia vital y tipológica. Ser sordo a una obra, aún

habiéndola comprendido, supone haber vivido otras experiencias y, sobre todo, tener otro temple vital que aquél que la obra expresa. Cuando un libro expresa en un lenguaje inédito experiencias muy poco comunes o radicalmente nuevas y un tipo vital fuera de lo común, casi nadie podrá leerlo. Lo que ocurre es que esa inaccesibilidad tipológica del texto, esa imposibilidad vital de la lectura, produce una especie de *"alucinación negativa generalizada"* que funciona anulando el objeto inaccesible y *"transformando al sordo en un delirante que niega la existencia de un real que no puede tolerar escuchar"*.[12] Y aún peor que negar la existencia de lo que no se puede comprender es deformarlo, rebajarlo, convertirlo en algo contrario a la fuerza que expresa.

Nietzsche sabe que no hay un sentido propio del texto, sino solamente la apropiación de la fuerza del texto por otra fuerza afín o contraria. Deleuze lo dice con claridad: *"nunca encontraremos el sentido de algo, si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella"*.[13] Un libro es una fuerza que actúa sobre otras fuerzas produciendo en ellas efectos variables según su tipología. Puesto que un libro puede caer en cualquier mano, y dada su novedad, nada garantiza que actúe en absoluto. Cuanto más intempestivo es un libro menos posibilidades tiene de encontrar oídos capaces de escuchar su sentido inaudito. Y lo que suele ocurrir es que el libro es apropiado por las fuerzas dominantes ya existentes y, por lo tanto, privado de su novedad radical, de lo más inquietante y enigmático de su sentido.[14]

La escritura de Nietzsche está hecha de muchos estilos, tantos y tan diversos como exige la expresión de unas experiencias excepcionales, de un *pathos* altamente complejo, de una superabundancia espiritual y de una extraordinaria *"multiplicidad de estados interiores"*.[15] Y eso hasta el punto de que esa escritura plantea la cuestión de si constituye realmente una "obra" que pueda ser leída y apropiada como se lee y se apropia el "contenido" o la "verdad" de las demás obras.[16] Del mismo modo que el nombre de Nietzsche en la portada plantea seriamente la cuestión de si es realmente "un sólo" h(n)ombre el que se oculta bajo tantas máscaras: el filósofo, el psicólogo, el moralista, el filólogo, el bufón, Dionisos, Zaratustra, el Anticristo.[17] La singularidad de su estilo es ser muchos estilos, como la singularidad de su persona es ser muchas personas y como la singularidad de su mensaje es ser muchos mensajes. Es más: la escritura

de Nietzsche está dirigida contra la ilusión de que un libro exige un estilo transparente y eficazmente comunicativo, una personalidad única que controle su sentido, y una verdad transmitida que sería su contenido. El estilo, una forma múltiple para la expresión de lo inexpresable, una música, un gesto, un puño; la personalidad, un sistema jerarquizado de fuerzas; la verdad, una invención que ha olvidado que lo es.

La escritura de Nietzsche exige un nuevo arte de la lectura que sea sensible al *tempo* y a la gestualidad del estilo, que perciba el valor de la fuerza vital que expresa, que no busque en ella ninguna verdad. Por eso a Nietzsche no le preocupa nuestra capacidad de comprensión o nuestro saber leer en general y tampoco le preocupa que seamos capaces o no de localizar sus tesis doctrinales más o menos explícitas. La escritura de Nietzsche no pretende transmitir un contenido de verdad, no pretende enfrentar un saber a otro saber, no pretende siquiera instruir al lector. Lo que busca es expresar una fuerza que haga masa con otras fuerzas, con otras experiencias, con otros temperamentos, y los lleve más allá de sí mismos. Su interrogación esencial al lector, entonces, consiste en preguntarle quién es. Sólo así podrá adivinar qué sentido producirá en el libro que lea, si será capaz de estar a su altura, si tendrá el valor y la paciencia de elevarse hasta él o si lo "rebajará" al nivel de su propia perspectiva.

La jovialidad del bajo vientre

Leer bien exige saber aplicar las reglas rigurosas del noble arte de la filología, y también ser de tal modo que se tenga la capacidad de conectar de un modo tipológicamente adecuado con el sentido que el libro expresa. Solamente cierto tipo de lectores, dice Nietzsche, es capaz de adivinar lo que el libro solamente indica.[18] Pero todavía existe otra condición suplementaria, el saber salir del texto, el saber terminarlo y dejarlo a tiempo, el arte del olvido: *"¡leed al menos este libro para destruirlo a continuación, con vuestra acción, y hacerlo olvidar!"*[19]

Ser capaz de olvidar lo que se ha leído tiene que ver *"con el tempo del metabolismo"*[20] y eso es, en el lenguaje fisiológico de *Ecce Homo*, tener un bajo vientre jovial.[21] A diferencia de los espíritus dispépticos, enfermos de *"inercia intestinal"*,[22] que *"no saben desembarazarse de*

nada”,[23] que tienen tendencia a la obesidad, y que son como una permanente indigestión que no acaba de dar fin a nada,[24] el buen lector tiene que tener las tripas limpias y sanas, un metabolismo ligero y rápido, *“un vientre con dos necesidades”*.[25] Saber leer exige un estómago capaz de evacuar lo que no le conviene sin resentimiento (sin acidez de estómago), con rapidez y con alegría, sin perder energías en un trabajo meramente reactivo; exige además un estómago poderoso y valiente que se atreva, sin revolverse, con manjares osados y poco comunes; pero también exige un estómago que tenga una digestión ligera en aquello que le conviene: que convierta fácilmente lo ingerido en parte de la propia substancia, de la propia fuerza, y que sea capaz de eliminar el resto con prontitud. La carne sedentaria, la que se concentra en el trasero, es el mayor pecado contra el espíritu.[26] La obesidad espiritual provocada por el sedentarismo es la enfermedad del que retiene demasiado, del que siempre tiene la tripa llena, del lector que es incapaz de olvidar tanto lo que le conviene como lo que no le conviene, del que está siempre demasiado repleto de lo que ha leído, del que tiene un estómago de una sóla función, del que no tiene los intestinos alegres. Leer bien, por el contrario, es darle al cuerpo el máximo de energía, pero permitiendo que se mueva por sí mismo y en libertad. Leer bien es establecer una correcta relación entre el ritmo del metabolismo y *“la movilidad o la torpeza de los pies del espíritu”*, y eso hasta el punto de que *“el espíritu mismo no es más que una especie de ese metabolismo”*.[27] Hay que estar sentado el menor tiempo posible, hay que tener el estómago lleno el menor tiempo posible. Lo importante es asimilar lo que el texto tiene de fuerza, lo que tiene de alado y danzarín, y ponerse enseguida a caminar: no permitir ningún alimento *“en el cual no celebren una fiesta también los músculos”*.[28]

El prólogo de *Ecce Homo*, como el prefacio de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, presenta el libro, establece las condiciones ideales de su lectura, y termina invitando al lector a saber salir del texto: en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, esa invitación se formula con el imperativo de destruir el libro y hacerlo olvidar; en el contexto de las consideraciones bibliodietéticas de *Ecce Homo* se utiliza la imagen de la “jovialidad del bajo vientre”; y al final del prólogo de *Ecce Homo* Nietzsche reformula la invitación a saber dejar el texto utilizando una autocita de “su” Zaratustra. Es muy importante tener en cuenta que Nietzsche no habla de *Así habló*

Zaratustra como quien habla de un libro, sino como quien habla de una persona[29] o, mejor aún, como quien habla de un hijo: Zaratustra es *"su"* Zaratustra, su hijo bien amado, el resultado de una gestación de dieciocho meses en un momento en que moraba dentro de él *"el pathos afirmativo por excelencia",*[30] una voz que habla por sí misma, la encarnación de un tipo humano con entidad propia que se caracteriza fisiológicamente por su *"gran salud",*[31] alguien que *"es"* distinto y que habla de manera distinta y en nombre propio, *"el regalo más grande"* que Nietzsche ha hecho a la humanidad.[32] Por eso, porque Zaratustra es un "tipo" y una "voz", la relación con él no se plantea como la relación de unos lectores con un libro, sino como la relación de los discípulos con un maestro, con un nuevo tipo de maestro. Y es también por eso por lo que, para hablar de la lectura, Nietzsche no habla como el autor de un libro dirigiéndose a sus hipotéticos lectores, sino que da entrada a su propia criatura, al mismo Zaratustra, en el momento en que pronuncia su última palabra, precisamente cuando aleja a sus discípulos pidiéndoles que se separen de él: *"¡Ahora yo me voy solo, discípulos míos! ¡También vosotros os vais ahora solos! Así lo quiero yo. En verdad, este es mi consejo: ¡Alejaos de mí y guardaos de Zaratustra! Y aún mejor: ¡avergonzaos de él! Tal vez os ha engañado. El hombre del conocimiento no sólo tiene que saber amar a sus enemigos, tiene también que saber odiar a sus amigos. Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona? Vosotros me veneráis: pero ¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba? ¡Cuidad de que no os aplaste una estatua! ¿Decís que creéis en Zaratustra? ¡Mas qué importa Zaratustra! Vosotros sois mis creyentes, mas ¡qué importan todos los creyentes! No os habíais buscado aún a vosotros: entonces me encontrasteis. Así hacen todos los creyentes: por eso vale tan poco toda fe. Ahora os ordeno que me perdáis a mí y que os encontréis a vosotros; y sólo cuando todos hayáis renegado de mí, volveré entre vosotros"*.[33]

El mundo está lleno de libros-predicador que buscan demostrar verdades, imponer creencias, decirles a la gente qué camino deben seguir. Son libros que, pretendiendo decir la verdad, engañan al lector. Y el engaño consiste en que, aparentando dar algo, la verdad de la que son portadores, lo que hacen es tomar algo: el espíritu mismo del lector al que convierten en devoto. A los libros-predicador les corresponden los lectores-creyente. Esos lectores permanecen ligados a sus libros, les son

fieles, les veneran, les siguen. Son lectores que buscan en los libros algún tipo de verdad y que, cuando creen haberla encontrado, permanecen atados a ellos. Pero los lectores que pide Nietsche, como los discípulos de Zaratustra, no deben buscar la verdad sino buscarse a sí mismos. Por eso tienen que saber tomar los libros como instrumentos mediadores y prescindibles que les conducen a lo más alto de ellos mismos, a lo que ellos son. Los libros que cuentan son los que, como Zaratustra, saben alejar a sus lectores invitándoles a guardarse de permanecer fijados en ellos, incitándoles incluso a traicionarles. Los libros que cuentan son "amigos" que incitan al lector a que les odie. Zaratustra dice que *"en el propio amigo debemos tener nuestro mejor enemigo"*[34] puesto que sólo el amigo-enemigo permite la lucha entre uno y uno mismo. Los libros que cuentan dan sin tomar nada a cambio porque a cada uno le hacen el don de sí mismo. Por otra parte, los lectores que cuentan son los que no se atan a los libros, los que no permanecen siempre lectores, los que saben dejar de ser discípulos, los que no quieren continuar siendo creyentes, los que saben dejar los libros y continuar solos, los que siguen su propio *pathos*, su propio camino. Sólo ellos poseen el supremo arte de la lectura.

Enseñar a leer en dirección a lo desconocido

La escritura de Nietzsche se propone explícitamente funcionar como un mecanismo de inclusión y de exclusión de sus posibles lectores. Las condiciones que establece para franquear el acceso a sus libros son enormemente severas. Y es que Nietzsche sabe muy bien que no sólo se escribe para ser comprendido, sino también para no serlo, y sabe que no hay que intentar ser comprendido por cualquiera; sabe también lo difícil que es encontrar lectores que estén a su altura y lo abundantes que son los lectores de orejas de asno, de manos rudas, de miradas miopes, de maneras apresuradas. Como Cristo después de la parábola, Nietzsche se interrumpe y dice para sí mismo: *"los que tengan ojos para ver que vean, los que tengan oídos para oír que oigan"*,[35] y duda, y nos hace dudar, de nuestros ojos y de nuestros oídos. Sabe que sus *"verdaderos lectores"*, sus *"lectores predestinados"*, quizá todavía no existen porque son hombres todavía ficticios, el anuncio y la prefiguración de los hombres del futuro. Por eso *Zaratustra* ha sido escrito *"para todos y para nadie"*,[36] *El*

Anticristo pertenece a los menos y *"tal vez no haya nacido ninguno de ellos"*,[37] y el *Ecce Homo*, el último libro, afirma dolorosa y orgullosamente: *"non legor, non legar (no soy leído, no seré leído)"*.[38]

Puesto que necesita producir a sus propios lectores, Nietzsche se presenta a sí mismo como un maestro en el arte de la lectura. Y sabe que enseñar a leer de otra manera es educar al hombre por venir, al hombre del porvenir. Pero enseñar el arte de la lectura no es transmitir un método, un camino a seguir, un conjunto de reglas prácticas más o menos generales y obligatorias para todos. Aprender a leer no es llegar a leer como lee Nietzsche, ni siquiera leer a Nietzsche del modo como Nietzsche, ayuno de lectores, se lee constantemente a sí mismo. No se puede imponer un canon a la lectura, como no se puede imponer un estilo a la escritura, o como es inútil en el campo moral legislar universalmente. No hay una "lectura en sí", como tampoco hay un "estilo en sí" o una "moral en sí". La enseñanza de Nietzsche evita la imposición en todas sus formas. La tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter libre e intrépido… y hacer de la lectura una aventura. Lo esencial no es tener un método para leer bien, sino saber leer, es decir, saber reír, saber danzar y saber jugar, saber internarse jovialmente por territorios inexplorados, saber producir sentidos nuevos y múltiples. Lo único que puede hacer un maestro de lectura es mostrar que la lectura es un arte libre e infinito que requiere inocencia, sensibilidad, coraje y quizá un poco de mala leche. Lo demás ya lo decidirá el discípulo siguiendo su propio temperamento, su propio estilo, su propia curiosidad, sus propias fuerzas, su propio camino… y el albur de sus propios encuentros. Todos los libros están aún por leerse y sus lecturas posibles son múltiples e infinitas; el mundo está por leerse de otras maneras; nosotros mismos aún no hemos sido leídos. Enseñar a leer en dirección a lo desconocido.

Mundus est fabula

La cuestión de cómo leer a Nietzsche atraviesa obsesivamente la escritura de Nietzsche. Y también la cuestión de cómo leer en general: no sólo los libros, sino también el mundo y el hombre mismo. ¿No son el mundo y el hombre textos?[39] El mundo es doblemente infinito puesto que a su

infinitud material se añade la infinitud de interpretaciones de las que es susceptible;[40] y el hombre se hace capaz de verse a sí mismo sólo cuando los artistas le enseñan a mirarse a distancia y a lo lejos, cuando lo ponen delante de sí mismo convertido en una superficie legible, en un texto que hay que aprender a leer, a interpretar.[41] Ni el mundo ni el hombre son susceptibles de una exégesis definitiva, no pueden ser leídos de una vez por todas, su sentido es inagotable, su misterio infinito. Y quizá a ese infinito se le pueda llamar interpretación, lectura. Blanchot lo dice articulando tres palabras: *"el mundo: lo infinito del interpretar —o también, interpretar lo infinito: el mundo"*.[42]

En *La Genealogía de la moral*, Nietzsche presume de ser el primero en haber leído de otra manera *"toda la larga y difícilmente descifrable escritura jeroglífica del pasado de la humanidad"*.[43] La moral, dice Nietzsche, es una semiótica y una sintomatología, un lenguaje cifrado, un texto difícil y engañoso que hay que aprender a leer evitando caer en sus trampas, evitando una lectura al pie de la letra que tome por hechos o por realidades definitivas lo que no son sino interpretaciones propias de culturas y de tendencias vitales diversas: *"la moral misma es únicamente una interpretación de ciertos fenómenos (...), una interpretación equivocada. (...). El juicio moral no ha de ser tomado nunca a la letra (...). Pero en cuanto semiótica no deja de ser inestimable: revela, al menos para el entendido, (...) culturas e interioridades que no sabían lo bastante para "entenderse" a sí mismas. La moral es meramente un hablar por signos, meramente una sintomatología"*.[44] Si el texto de la moral, ese texto inscrito en nuestro propio cuerpo y cuyo origen podemos leer en el pasado de la humanidad, si ese texto es ya una interpretación, se trata ahora de atreverse a leerlo de otra manera, de forzarle a mostrar un sentido distinto.

Y leer de otra manera es viajar de otro modo: *"se trata de recorrer con preguntas totalmente nuevas y, por así decirlo, con nuevos ojos, el inmenso, lejano y tan recóndito país de la moral"*. Y enseguida añade: *"¿y no viene esto a significar casi lo mismo que descubrir por primera vez tal país?"*.[45] Porque Nietzsche ha interrogado de otro modo al texto de la moral, porque lo ha recorrido con ojos diferentes, por eso lo ha podido leer de otro modo. Porque leer, como viajar, es ver. Un texto, como un recorrido, da a ver, produce visibilidades. Pero lo que vemos en el texto (y en el viaje) depende de los ojos con que lo vemos. Cuando uno recorre con

ojos nuevos un trazado ya conocido, lo que ve parece nuevo, desconocido. Y leer, también como viajar, es preguntar, hacerle al texto la pregunta justa, aquella que le obligue a desvelar su sentido. Unos ojos nuevos y unas preguntas nuevas convierten el mundo (el libro) en desconocido. Por eso Nietzsche puede presentarse como el primer lector, como el descubridor de un mundo nuevo. ¿No es él también el primero que ha leído a Sócrates? ¿el primero que ha leído el cristianismo? ¿el primero que les ha hecho las preguntas justas? ¿el primero que los ha visto con ojos precisos? ¿el que los ha descubierto por primera vez, porque ha tenido ojos nuevos y preguntas nuevas, como paisajes aún no pisados, como textos aún no leídos?

El mundo nietzscheano no es ni real ni aparente. Al eliminar, primero por desconocido y luego por superfluo, el mundo verdadero *"hemos eliminado también el aparente"*.[46] El mundo nietzscheano es un conjunto de signos o de síntomas susceptibles de múltiples sentidos. En palabras de Deleuze: *"a la dualidad metafísica de la apariencia y de la esencia (...) Nietsche opone la correlación de fenómeno y sentido"*.[47] Y siempre hay una pluralidad de sentidos. Siempre hay un texto ya escrito y ya leído que hay que aprender a leer de otro modo. Una y otra vez, infinitamente, porque no hay una lectura última y definitiva que dé el sentido verdadero: *"detrás de cada caverna, una caverna más profunda todavía —un mundo más amplio, más extraño, más rico, situado más allá de la superficie, un abismo detrás de cada fondo, detrás de cada fundamentación. (...) Toda filosofía esconde también una filosofía; toda opinión es también un escondite, toda palabra, también una máscara"*.[48] Siempre hay otras lecturas posibles, perspectivas nuevas. Y el arte de la lectura no consiste en reconstituir el sentido verdadero de la moral, de la antigüedad, del hombre o del mundo puesto que todo eso son ya interpretaciones. No hay mas que textos susceptibles de lecturas infinitas. Porque todo texto, como el mundo, como el hombre mismo es fluido, es un devenir que nunca se aproxima al ser, pues no hay ser, un movimiento que nunca se aproxima a la verdad, pues no hay verdad. El mundo es una fábula, sus sentidos infinitos, la lectura un arte. Comienza la aventura.

El cuerpo del lector

Se lee con los ojos, pero también con el olfato y con el gusto, con el oído y con el tacto, con el vientre, incluso con la ayuda de martillos y bisturíes. El lector al que Nietzsche aspira lee con todo el cuerpo y no sólo con las partes "altas" privilegiadas por la jerarquía de los sentidos impuesta por la tradición metafísica: los ojos y la mente, el espíritu en suma. Nietzsche dibuja el cuerpo entero del lector haciendo que en su descripción de la lectura intervenga un amplísimo registro sensorial.

El texto, desde luego, da a ver, comunica una visión, enseña a ver las cosas de cierta manera, transmite perspectivas, muestra la realidad desde cierto punto de vista, desde cierta distancia, enfatiza ciertos perfiles y difumina otros, distribuye colores.[49] Leer bien es saber ver todo lo que el texto muestra y también adivinar lo que la literalidad del texto no muestra, es decir, la fuerza que expresa. Pero también es saber distinguir el valor de las distintas ópticas textuales: rechazar los puntos de vista mediocres que nos dan a ver una realidad plana y sin perfiles; las perspectivas dogmáticas que nos dan la realidad completamente esclarecida, sin contradicción y sin misterio; las visiones supuestamente desinteresadas que nos dan una realidad sin pasión, sin orientación. Leer bien es mirar activamente, mirar con ojos múltiples e interesados, saber utilizar *"la diversidad de las perspectivas y de las interpretaciones nacidas de los afectos"*. Porque *"cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro 'concepto' de ella, tanto más completa será nuestra 'objetividad'"*.[50] El error es tomar como la mejor mirada, como la mirada más pura y más desinteresada, más objetiva, aquella que es la más mediocre, la más unilateral y la más dogmática. La objetividad, dice Nietzsche, no se consigue buscando un único punto de vista, sino que se aprende multiplicando las perspectivas, aumentando el número de ojos, utilizando formas afectivas de mirar, dándole a la visión un mayor pluralidad, una mayor amplitud, una pasión más fuerte. Y también un sentido de la distancia, de la calma, de la lentitud. Nietzsche afirma que una de las tareas más importantes para las que se necesitan educadores es para aprender a ver: *"Aprender a ver —habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar-que-las-cosas-se-nos-acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados (...) Aprender a ver, tal como yo entiendo esto, es ya casi lo que el modo*

afilosófico de hablar denomina voluntad fuerte: lo esencial en esto es, precisamente, el poder no "querer", el poder diferir la decisión".[51]

Pero también hay que saber oler las palabras, ser capaces de captar sus aromas más volátiles y más dispersos,[52] saber distinguir el tipo de olor que las impregna: el olor a incienso,[53] el olor a cuartel, el olor a colegio. El mismo Nietzsche relaciona su propia condición de filólogo con una hipersensibilidad olfativa y un extremado sentido de la limpieza que le hacen percibir inmediatamente los malos olores de las entrañas de un alma o de un libro aunque se oculten bajo una superficie bien educada e impoluta.[54] Hay que saber percibir la calidad y la limpieza aire que emana de los libros, rechazar los libros de atmósfera cerrada y con olor a rancio, aclimatarse a las palabras que traen el aire rudo, seco, ligero, libre y frío de las alturas.[55]

Hay que tener "orejas pequeñas" para oír músicas inauditas y captar las armonías más delicadas y, mejor aún, hay que saber usar, como Ariadna, la "tercera oreja" de los discípulos de Dionisos, aquella que recibía la revelación.[56] Hay que saber captar el timbre con el que un libro habla porque *"cada espíritu tiene su sonido"*: hay libros que hablan bajo y libros que hablan alto, libros de tono grave y de tono agudo[57] y quizá, podríamos añadir, libros que suenan secos y sincopados como órdenes militares, melifluos y amenazadores como prédicas religiosas, confusos y mentirosos como mítines políticos, falsos y huecos como cháchararas publicitarias.

Hay que leer con dedos delicados[58] aunque a veces hay que saber leer con los puños,[59] Y no hay que ahorrar a los libros la crueldad de la mesa de disección, el contacto con el cuchillo,[60] con las pinzas y los escalpelos.[61] A veces, *"hay que hacer preguntas con el martillo"*.[62]

El arte de la lectura está también íntimamente relacionado con el sentido del gusto y con la salud de la digestión. Leer bien es comer bien: saber escoger los libros que se avienen a la propia naturaleza y rechazar los otros, leer libros variados, leer con placer y con frugalidad, asimilar lo esencial y olvidar el resto, tomar la lectura como algo que aumenta la propia fuerza (y evitar lo que la debilita), dedicarle el tiempo justo (y no convertirla en la actividad esencial). Por eso enseñar a leer bien es en primer lugar educar el sentido del gusto. Educar el sentido del gusto es formar un criterio de elección lo suficientemente delicado como para aceptar lo que es bueno y rechazar el resto: el buen lector es el que tiene el

gusto no corrompido, el que siente asco ante ciertas lecturas, el que las rechaza físicamente, el que no puede soportarlas. El objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua y de la iniciación a la cultura es formar un tipo de sensibilidad que sienta desagrado físico ante la "elegancia estilística" de los malos literatos.[63] Por eso el buen lector tiene el gusto lo suficientemente afinado como para distinguir verdaderas y falsas "elegancias estilísticas".

La educación del sentido del gusto expresa también lo que en *Ecce Homo* se llama el "instinto de autodefensa", es decir, el no permitir que se nos acerquen aquellas cosas a las que tendríamos que decir no. El instinto de autodefensa consiste en *"separarse, alejarse de aquello a lo cual habría necesidad de decir no una y otra vez"*.[64] La debilidad de semejante instinto nos obliga a derrochar el tiempo y la energía en finalidades negativas y reactivas, nos obliga a convertirnos en erizos, *"pero tener púas es una dilapidación, incluso un lujo doble cuando somos dueños de no tener púas, sino manos abiertas"*.[65] El excesivo trato con los libros encarnado en la figura del docto es la imagen que Nietzsche propone como ejemplo de los efectos perversos del reblandecimiento del instinto de autodefensa. El docto que lo lee todo, que *"no hace ya otra cosa que revolver libros —el filólogo corriente, unos doscientos al día-, acaba por perder íntegra y totalmente la capacidad de pensar por cuenta propia. Si no revuelve libros no piensa. Responde a un estímulo (un pensamiento leído) cuando piensa, —al final lo único que hace es reaccionar. El docto dedica toda su fuerza a decir sí y no, a la crítica de cosas ya pensadas, —él mismo ya no piensa… El instinto de autodefensa se ha reblandecido en él; en caso contrario se defendería contra los libros"*.[66]

El sentido del gusto interviene también en el modo como escogemos y como leemos los libros con los que sí tenemos una afinidad tipológica, aquellos a los que permitimos que se aproximen a nosotros. Nietzsche desarrolla este punto en una serie de epígrafes de *Ecce Homo* en los que se habla de *"la elección de la especie propia de recrearse"*.[67] Pero la recreación no debe entenderse aquí como un ocio orientado a un placer sin consecuencias, ni siquiera como la recompensa que uno se da después del trabajo. La recreación tiene una relación indirecta con la seriedad de la propia tarea aunque supone, eso sí, una cierta liberación de esa seriedad y una suerte de alejamiento de lo propio para tomar un contacto con lo

extraño. La lectura, como parte de las recreaciones, forma parte para Nietzsche *"de aquello que me libera a mí de mí, que me permite ir a pasear por ciencias y almas extrañas, cosa que yo no tomo ya en serio. La lectura me recrea precisamente de mi seriedad"*.[68] La lectura, como para Montaigne, es una especie de vagabundeo alegre y despreocupado fuera de casa, por lugares y personas extrañas. De todos modos, y en tanto que orientado a la revitalización de las fuerzas y a la regeneración de su potencia creativa, éste es un terreno en el que no se pueden cometer errores y en el que *"los límites de lo permitido, de lo útil a un espíritu que sea sui generis (peculiar, original) son estrechos, cada vez más estrechos"*.[69]

La primera regla de un gusto educado es prohibirse toda lectura durante los períodos de creación que exigen un profundo trabajo y una máxima concentración. La razón es que durante estas épocas, que Nietzsche compara fisiológicamente a las épocas de gestación, el espíritu está extremadamente sensibilizado, como si el trabajo le hiciera a la vez más tenso y más frágil, más ensimismado y más vulnerable. En ese estado los estímulos exteriores *"influyen de un modo demasiado vehemente, 'golpean' con demasiada profundidad"*.[70] Y eso tanto los libros que habría que mantener a distancia utilizando el instinto de autodefensa, como los libros que, por su afinidad tipológica, podrían influir excesivamente. La fecundidad requiere aislamiento y soledad y la atmósfera más propicia al pensamiento es la dureza del desierto o de las altas montañas.[71] El sentido del gusto, que es en definitiva el instinto que establece el criterio de lo que puede mezclarse con nosotros, no puede equivocarse en esto a riesgo de hacer que el espíritu pierda la originalidad y la distinción, el sentido de la distancia propia.

Después de la abstinencia exigida por la gestación, el contacto con los libros es posible y deseable: *"¡Acercaos, libros agradables, ingeniosos, inteligentes!"*.[72] Es ahora el tiempo en que se impone una selección de los libros que no es esencialmente distinta de la selección de los amores: cada naturaleza debe seguir su propia inclinación y su instinto sobre lo que le es más conveniente. Nietzsche presume de no leer en exceso, ni en cantidad ni en variedad (como presume también de no amar en exceso) e, incluso, de defenderse contra la novedad: *"cautela, incluso hostilidad contra libros nuevos forman parte de mi instinto, antes que 'tolerancia', largeur de coeur (amplitud de corazón) y cualquier otro 'amor al*

prójimo’”.[73] Sólo hay que permitir que se acerquen los libros tipológicamente afines, los que han demostrado estar hechos para nosotros, y eso sin excesos, sin renegar de un gusto altamente selectivo y aristocrático. Siempre los mismos libros, en pequeño número y, desde luego, nada de los libros de moda, de los libros de éxito, de los libros “comunes” puestos a la disposición de todos en las “salas comunes” de lectura. Los libros, como los amores, deben ser pocos, raros y excepcionales, nunca compartidos con demasiada gente. Nada de promiscuidad indiferente ni de caridad cristiana: ¡un gusto bien educado!

El lector capaz de danzar

“Lo primero que miro para juzgar el valor de un libro (…) es si anda, o mejor todavía, si danza”.[74] Los libros de los especialistas no pueden danzar, ni siquiera pueden andar despreocupadamente o saltar al aire libre, y desde luego no pueden trepar montañas y llegar hasta esa altura donde los caminos se hacen problemáticos y el aire difícil de respirar. Su escritura indica algo pesado y oprimido que oprime y aplasta al lector: un vientre hundido y un cuerpo inclinado, un alma que se encorva; una habitación pequeña y falta de ventilación, de atmósfera cargada, de techo bajo; formalidad y malhumor, movimientos cansinos, falta de libertad… y *“se ve su joroba, pues todo especialista tiene joroba”*.[75] Prisionero del punto de vista único que domina y que le domina, esclavo de los caminos trillados que conoce al dedillo pero que le imponen su recorrido. Porque dominar una ciencia es estar dominado por ella: vivir bajo su cobijo seguro, pero demasiado estrecho y ya enrarecido; mirar con sus gafas de eficacia probada, pero limitadas y siempre inmóviles; avanzar lenta y pesadamente con su paso firme y sus métodos carentes de dificultad hacia objetivos modestos y previstos de antemano, pero por caminos que no permiten salirse de su trazado ni aspirar a metas inciertas y aún desconocidas.

Pero tampoco danzan ni hacen danzar los libros *“hábiles y flexibles”* de los literatos. A no ser que confundamos con una danza esos gestos que hacen *“al doblar el espinazo (…) como mancebos del almacén del ingenio y representantes de la cultura”*.[76] Los literatos se mueven con mayor ligereza, pero sus movimientos están llenos de las reverencias de quienes

buscan el aplauso halagando al lector, de los pasitos ingeniosos de quienes se creen inteligentes y divertidos, de las tretas teatrales de quienes quieren gustar y pretende entretener, de las maneras afectadas y serviles de quienes pretenden triunfar en sociedad, del ajetreo de quienes se afanan para satisfacer, cobrando por ello, las "necesidades de cultura" de la época, de los gestos solemnes y ceremoniosos de quienes creen representar la cultura, de la mímica inquieta y asustadiza, atravesada de mala conciencia, de quien teme que se revele el vacío de cultura que hay bajo los oropeles de la representación de la cultura.

Los especialistas y los literatos descritos en el parágrafo 366 de *La gaya ciencia* como consumidores y productores de libros que no hacen danzar se corresponden con los eruditos y los periodistas contra los que se dirigen las andanadas de Nietzsche en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Allí Nietzsche denuncia el casi inevitable doble juego de la educación en las disciplinas de las así llamadas humanidades, de aquellas que consisten, justamente, en dar a leer y en enseñar a leer, en iniciar a la gente a la cultura: el juego de la erudición o el juego del periodismo.

El erudito representa el enanismo intelectual, el ir de aquí para allá consultando libros pero sin conseguir nunca *"recibir una impresión insólita o tener un pensamiento decente",*[77] el hablar de los libros pero sin saber escuchar lo que tienen que decir. Representa también los efectos de la división del trabajo en las ciencias y la proletarización intelectual y, *"es semejante al obrero de fábrica, que durante toda su vida no hace otra cosa que determinado tornillo y determinado mango, para determinado utensilio o determinada máquina, en lo que indudablemente llegará a tener increíble maestría"*.[78] El erudito no necesita talento ni verdadera cultura, ni siquiera requiere un gusto educado y una sensibilidad afinada, y le basta la seguridad de unos métodos comúnmente aceptados y el cobijo de un terreno de especialización estrecho. Y produce en el mejor de los casos otros eruditos: *"otros pequeños estudiosos de sánscrito, u otros brillantes diablillos en busca de etimologías, u otros desenfrenados inventores de conjeturas, sin que, a pesar de todo, ninguno de ellos esté en condiciones de leer por placer, como hacemos nosotros los viejos, su Platón o su Tácito"*.[79]

El periodista por su parte representa la pseudocultura, el apresuramiento, la indisciplina intelectual, la superficialidad, la inmadurez, el espíritu plebeyo de la divulgación. El periodista es el que

opina sobre todo y sobre todos, el que habla de cualquier cosa, el que tiene opiniones propias, pero nada más que opiniones, el que se instala *"en ese viscoso tejido conjuntivo que establece las articulaciones entre todas las formas de vida, todas las clases, todas las artes, todas las ciencias, y que es sólido y resistente como suele serlo precisamente el papel de periódico"*.[80] El periodista es el que se subordina a las leyes de la moda, a las demandas del mercado, al gusto de la opinión común. Y produce afectación, autosatisfacción y opinionitis, y la ilusión vanidosa de tener una personalidad libre y un pensamiento propio y original.

Entre la especialización cientifista y el periodismo, los institutos de humanidades, dice Nietzsche, son lugares en que se siembra *"esa erudición que se podría comparar con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo no sano. Los institutos son los lugares donde se transplanta esa obesidad erudita, cuando no han degenerado hasta el punto de convertirse en las palestras de esa elegante barbarie que hoy suele pavonearse con el nombre de 'cultura alemana de la época actual'"*.[81] En lugar de capacidad de danzar, obesidad y amaneramiento.

Danzar y hacer danzar es una cualidad de la escritura aforística. En primer lugar, por su brevedad y por su jovialidad. Pero la brevedad del aforismo no es del tipo de la brevedad superficial y vacía de contenido, meramente ingeniosa, que seduce a los espíritus ligeros que quieren danzar demasiado rápidamente; del mismo modo que su alegría no es del tipo de la que buscan los que quieren reír enseguida. La danza es siempre la recompensa de una larga preparación: su jovialidad es el resultado de un esfuerzo serio, ascético y laborioso;[82] su ligereza es producto del raro arte de rumiar: *"un aforismo, si está bien acuñado y fundido, no queda ya "descifrado" por el hecho de leerlo; antes bien, entonces es cuando debe comenzar su interpretación, y para realizarla se necesita un arte de la interpretación. (...) Desde luego, para practicar este modo de lectura como arte se necesita ante todo una cosa que es precisamente hoy en día la más olvidada (...), una cosa para la cual se ha de ser casi vaca y, en todo caso, no "hombre moderno": el rumiar..."*.[83] El aforismo expulsa al periodista y al literato, a los temperamentos ligeros que quieren ir muy deprisa, a los que sólo son capaces de una gesticulación vacía y apresurada, a los que no pueden tomarse en serio su jovialidad ni rumiar lentamente su instantaneidad. Y expulsa también al especialista que, con espíritu pesado y serio, sólo busca algún contenido doctrinal del que

apropiarse, alguna verdad que añadir a las que ya posee, alguna cosa más de cuyo conocimiento poder jactarse.

El aforismo no ofrece contenidos, no da verdades, no proporciona conocimientos. La escritura que danza y que hace danzar se comporta con los problemas de un modo tonificante *"como con un baño frío: entrar y salir"*,[84] porque el frío da rapidez y tensa los músculos mientras que el agua caliente adormece y relaja, produce flaccidez y movimientos lentos, falta de reflejos. El aforismo *"hiere a fondo"* y *"encanta a fondo"* al lector atento,[85] se relaciona inmediata e intuitivamente con sus vivencias, con su temperamento, permite tantas lecturas como lectores, evita la dogmática de la obra entendida como una totalidad cerrada que tiene un único sentido, pone en cuestión la idea misma de autor como dueño de su significación, suscita la multiplicidad y la renovación constante de las interpretaciones, mueve al lector hacia sí mismo. El aforismo *"es la forma del pensamiento pluralista"*,[86] del que desencadena lecturas y sentidos nuevos a través de solicitaciones instantáneas y múltiples. Y el aforismo, con su frugalidad, con su falta de grasa y de amaneramiento, es justamente el tipo de alimento espiritual que necesita el lector que sabe danzar: *"no hay fórmula capaz de determinar la cantidad de alimentos que necesita una inteligencia; si por sus aficiones se inclina a una independencia, a una llegada repentina, a una partida rápida, a los viajes, acaso a las aventuras, para las cuales solo tienen aptitud los más veloces, preferirá sustentarse con frugal alimento a vivir harta y sujeta. Lo que el buen bailarín pide a su alimentación no es grasa, sino una gran agilidad y un gran vigor, y nada puede apetecer mejor el ingenio de un filósofo que ser un buen bailarín. La danza es su ideal, su arte particular, y por último, su única piedad, su 'culto'"*.[87]

Lo que hace falta es un lenguaje ágil y en movimiento, para un lector ágil y en movimiento, de pies ligeros. Enseñar a pensar es enseñar a bailar. Y enseñar a pensar ¿no es en definitiva enseñar a leer y a escribir, a escuchar y a a hablar? ¿no es enseñar a bailar con la voz y con la pluma, con los oídos y con los ojos?: *"... para pensar se requiere una técnica, un plan de enseñanza, una voluntad de maestría, —que el pensar ha de ser aprendido como ha de ser aprendido el bailar, como una especie de baile... ¡Quién conoce ya por experiencia, entre los alemanes, ese sutil estremecimiento que los pies ligeros en lo espiritual transfunden a todos los músculos! (...). No se puede descontar, en efecto, de la educación*

aristocrática el bailar en todas sus formas, el saber bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras; ¿he de decir todavía que también hay que saber bailar con la pluma, —que hay que aprender a escribir?”[88]

Nitimur in vetitum[89]

Para leer bien hay que tener afinados todos los sentidos, hay que poner todo lo que uno es y hay que haber aprendido a danzar. Pero hace falta también un cierto temperamento, un cierto temple vital. Nietzsche dibuja a veces el carácter del buen lector y, cuando lo hace, le sale una especie de héroe aunque, eso sí, sin poder y sin gloria, porque sabe que el poder hace estúpido y el aplauso de las masas le es indiferente. En *Ecce Homo* destaca su valentía, su autoexigencia, su curiosidad, su ductilidad y su astucia, cualidades todas ellas del aventurero y del explorador de territorios desconocidos, del que rechaza los caminos seguros y conocidos y se atreve a internarse por lugares donde ningún sendero está trazado. El lector retratado en *Ecce Homo* se parece a Ulises. Y para definirlo, Nietzsche utiliza palabras de Zaratustra: *“a vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos; pues no queréis, con mano cobarde, seguir a tientas un hilo y que, allí donde podéis adivinar, odiáis el deducir…”*.[90] Y también se parece a un héroe aventurero el lector retratado en el prólogo a *El Anticristo “Hay que ser honesto hasta la dureza (…). Hay que estar entrenado en vivir sobre las montañas —en ver por debajo de sí la miserable charlatanería actual (…). Hay que haberse vuelto indiferente, hay que no preguntar jamás si la verdad es útil, si se convierte en una fatalidad para alguien… Una predilección de la fuerza por problemas para los que hoy nadie tiene valor; el valor de lo prohibido; la predestinación al laberinto. Una experiencia hecha de siete soledades. Oídos nuevos para una música nueva. Ojos nuevos para lo más lejano. Una conciencia nueva para verdades que hasta ahora han permanecido mudas. Y la voluntad de economía de gran estilo: guardar junta la fuerza propia, el entusiasmo propio… El respeto a sí mismo; el amor a sí mismo; la libertad incondicional frente a sí mismo”*.[91]

El lector moderno, parece decir Nietzsche, es un hombre del rebaño: sus búsquedas carecen de audacia puesto que sólo se propone objetivos pequeños, limitados y conocidos de antemano; sus métodos son caminos seguros y bien delimitados, y no conoce el infinito del mar donde ningún camino está trazado; en lugar de la astucia, sus cualidades son la constancia y la buena voluntad; no conoce la embriaguez y se conforma con el trabajo esforzado y con los placeres sensatos; ignora los enigmas porque sólo sabe plantearse preguntas a las que se pueda anticipar la respuesta; no se deja seducir ni desviar de su camino; huye de los laberintos porque le gustan los itinerarios rectos y, en todo caso, si alguna vez cae en un laberinto, no lo explora sino que busca una salida; sigue los hilos que otros le tienden y se ata a ellos; sólo acepta el camino seguro de la deducción y la mirada superficial de lo explícito; es indolente y poco exigente consigo mismo; tiene un cierto espíritu gregario y se siente seguro y arropado al pertenecer a escuelas, tendencias y grupos; sólo busca lo útil y no se arriesga; se mueve siempre en los límites de lo convencional y lo permitido; sólo sabe oír lo que ya se ha dicho, ver lo que ya se ha visto y pensar lo que ya se ha pensado. El lector moderno es pequeño, metódico, gregario, pragmático y trabajador; sólo es capaz de seguir los hábitos establecidos y las reglas comunes; sólo lee lo que ya ha sido leído.

Cómo se llega a ser lo que se es

La escritura de Nietzsche crea un maestro de lectura o, lo que es lo mismo, un maestro de danza, un incitador a la aventura, un educador del hombre por venir. Como *"el genio del corazón"*, el maestro de lectura es un seductor, un tentador, un *"cazarratas nato de las conciencias"*. Sus virtudes: hacer enmudecer a lo que es ruidoso, enseñar a escuchar a lo que se complace en sí mismo, dar nuevos deseos a las almas rudas, enseñar la delicadeza a las manos torpes y la duda a las manos apresuradas. Enseña por tanto el silencio de la lectura, la atención y la humildad de la lectura, la pasión de la lectura, la delicadeza y la lentitud de la lectura, la apertura de la lectura. El maestro de lectura es el inciador a los secretos de aquella actividad *"de cuyo contacto todo el mundo sale más rico, no agraciado y sorprendido, no beneficiado y oprimido como por un bien ajeno, sino más*

rico de sí mismo, más nuevo que antes, removido, oreado y sonsacado por un viento tibio, tal vez más inseguro, más delicado, más frágil, más quebradizo, pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre, lleno de nueva voluntad y nuevo fluir, lleno de nueva contravoluntad y nuevo refluir…”.[92] El maestro de lectura parece ser una encarnación de Sócrates. Pero no del Sócrates moralista y antiartista, sino del Sócrates musical adivinado ya en las secciones 14 y 15 de *El nacimiento de la tragedia*. Como Sócrates, el genio del corazón es un seductor que dice no poseer nada, no tener nada que dar, no saber nada. El maestro de lectura no ofrece una fe nueva, sino una exigencia nueva; no una verdad de la que bastaría con apropiarse, sino una tensión, una voluntad, un nuevo deseo. Al maestro de lectura no le vale la generosidad engañosa e interesada de aquellos libros que dan algo (una fe, una verdad, un saber) pero para oprimir con aquello que dan, para convertir a los lectores en discípulos o en creyentes. Tampoco le valen los lectores dogmáticos y poco arriesgados que buscan en los libros el apoderarse de alguna verdad sobre el mundo o sobre sí mismos, de algún contenido, de alguna enseñanza. Lo que el maestro de lectura enseña es el arte de una actividad que no da nada, que no hace más que enriquecer a cada uno de sí mismo, desvelar lo que cada uno es y lo que tiene de mejor, elevar a cada uno a su propia altura, procurar en suma que cada uno llegue a ser el que es.

“¡Llega a ser el que eres!”. La frase, tomada de Píndaro, es el lema de la *Tercera Intempestiva*, aquella que tiene un contenido educativo más explícito, y aparece varias veces más en los escritos de Nietzsche. Si en *Schopenhauer educador* el *dictum* de Píndaro funciona como una apelación a no renunciar a lo que cada uno tiene de original y de distinto, de artístico en suma,[93] Zaratustra la utiliza en el interior de un discurso solitario sobre la naturaleza de su propio magisterio en el que lo sitúa, desplazándolo paródicamente, en relación a la definición evangélica de los apóstoles como pescadores de hombres.[94] El seductor-tentador, el genio del corazón como cazarratas nato de las conciencias, se transfigura aquí en un pescador *“de los más raros peces humanos”*.[95] El mundo de los hombres aparece como *“un mar lleno de peces y cangrejos de todos los colores”* en el que Zaratustra está a punto de hacerse pescador, utilizando el mejor de sus cebos, *“hasta que, mordiendo mis azulados anzuelos escondidos, tengan que subir a mi altura los más multicolores gobios de los abismos, subir hacia el más maligno de todos los pescadores de*

hombres. Por eso soy yo de raíz y desde el comienzo, tirando, atrayendo, levantando, elevando, alguien que tira, que cría y que corrige, que no en vano se dijo a sí mismo en otro tiempo: ¡Llega a ser el que eres!”.[96] Si Zaratustra, como educador, atrae a los peces, no es para atar a los hombres a sí mismo, para invitarlos a seguirle, para convertirlos en discípulos, sino para elevarlos a su altura, es decir, a lo más alto de ellos mismos, a lo que hay en cada uno de ellos que es más alto que ellos. El maestro, a diferencia de los demagogos impacientes y bulliciosos, a diferencia de los reclutadores de hombres que siempre van en grupo, tiene el tiempo, la paciencia, la soledad y el silencio del pescador. Y no habla ni como Cristo ni como Sócrates, ni como un salvador del mundo que trae una nueva fe ni como un apóstol del bien, de la belleza y de la verdad que busca convertir la mirada de los hombres hacia las certezas luminosas de lo inteligible. El maestro tira y eleva, hace que cada uno se vuelva hacia sí mismo y vaya más allá de sí mismo, que cada uno llegue a ser el que es.

Wie man wird, was man ist (cómo se llega a ser el que se es). Sin duda la exégesis de esta frase en los distintos contextos en que aparece podría resumir la totalidad del pensamiento de Nietzsche.[97]

¡Llega a ser el que eres! Quizá el arte de la educación no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta la mejor de sus posibilidades. Algo, desde luego, que no se puede hacer al modo técnico ni al modo masivo.[98] Algo que requiere adivinar y despertar, las dos cualidades del genio del corazón, del maestro que *“adivina el tesoro oculto y olvidado, la gota de bondad y de dulce espiritualidad escondida bajo el hielo grueso y opaco y es una varita mágica para todo grano de oro que yació largo tiempo sepultado en la prisión del mucho cieno y arena”*.[99] Algo para lo que no hay un método que valga para todos, porque el camino no existe. Si leer es como viajar, y si el proceso de la formación puede tomarse también como un viaje en el que cada uno deviene el que es, el maestro de lectura es un incitador al viaje. Pero a un viaje tortuoso y arriesgado, siempre singular, que cada uno debe trazar y recorrer por sí mismo. En palabras de su Zaratustra: *“Por muchos caminos diferentes y de múltiples modos llegué yo a mi verdad; no por una única escala ascendí hasta la altura desde donde mis ojos recorren el mundo. Y nunca me ha gustado preguntar por caminos, —¡esto repugna siempre a mi gusto! Prefería preguntar y someter a prueba a los caminos mismos. Un ensayar y un preguntar fue todo mi caminar: —¡y, en*

verdad, también hay que aprender a responder a tal preguntar! Este —es mi gusto: —no un buen gusto, no un mal gusto, sino mi gusto, del cual ya no me avergüenzo ni lo oculto. "Este —mi camino, —¿dónde está el vuestro?", así respondía yo a quienes me preguntaban "por el camino". ¡El camino, en efecto, —no existe!"[100]

[1] *Aurora* (Prólogo), Barcelona, Olañeta editor, 1981, p. 9.

[2] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Prefacio), Barcelona, Tusquets, 1977, p. 33.

[3] *Ídem.*

[4] *Aurora* (Prólogo), op. cit., p. 9.

[5] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Prefacio), op. cit., p. 33.

[6] *Ídem.*

[7] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Primera conferencia), op. cit., p. 52.

[8] La "psicología de las profundidades" es definida como una morfología y una teoría general de la voluntad de poder en *Más allá del bien y del mal* (§ 23), Madrid, Alianza, 1972, p. 45.

[9] G. Steiner lo dice con maestría: *"Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. En las primeras etapas de la epilepsia se presenta un sueño característico (Dostoievski habla de él). De alguna forma nos sentimos liberados de nuestro propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un lapso, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien haya leído* La metamorfosis *de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo puede ser capaz, técnicamente, de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta"* (en *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa, 1982, p. 32).

[10] Nietzsche parece aludir a esa afinidad en su constante uso del "nosotros" para interpelar directamente al lector: nosotros "los espíritus libres", nosotros "los hiperbóreos", nosotros "los nuevos argonautas", nosotros "los solitarios", etcétera, etcétera. Ese nosotros funciona como una apelación a la puesta en juego de la totalidad de la

experiencia del lector, de su identidad misma, en una comunidad inexistente. *"Sólo Nietzsche se hizo solidario de mí al decir nosotros"*, escribe G. Bataille en *Sobre Nietzsche* (Madrid, Taurus, 1972, p. 31). Pero se trata siempre de una comunidad de los que no tienen comunidad, de lo más alejado a cualquier forma de secta.

[11] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 1), Madrid, Alianza, 1971, p. 57.

[12] S. Kofman. *Explosion II. Les enfants de Nietzsche,* París, Galilée, 1992, p. 21.

[13] G. Deleuze. *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama, 1971, p. 10.

[14] Nietzsche ironiza sobre la recepción en clave wagneriana de *El nacimiento de la tragedia* y sobre la lectura en clave idealista de su Zaratustra en distintos pasajes del *Ecce Homo*. Ver, sobre todo, *Ecce Homo* (El nacimiento de la tragedia), op. cit., pp. 67-72, *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 1), op. cit., pp. 55-58, y los comentarios de S. Kofman en *Explosion II. Les enfants de Nietzsche*, op. cit., pp. 77-99.

[15] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 4), op. cit., p. 61. Sobre el estilo de Nietzsche, ver S. Kofman, *Nietzsche et la métaphore*, Payot, París, 1972; y J. Derrida, *Éperons. Les styles de Nietzsche*, París, Flammarion, 1978.

[16] F. Lacoue-Labarthe, después de renunciar a ofrecer una lectura coherente de *La genealogía de la moral*, afirma que *El nacimiento de la tragedia* sería *"en último análisis, el único "Libro" genuino de Nietzsche"* (en "Le Détour" en *Poétique*, nº5, 1971, p. 52).

[17] En el primer párrafo de *Ecce Homo* Nietzsche afirma: "me parece indispensable decir quién soy yo" (Prólogo, § 1, *op. cit.,* p. 15). Sobre *Ecce Homo* como el intento imposible de centrar y unificar los múltiples Nietzsche en la unidad de una única tarea, ver S. Kofman, *Explosion I. De l'Ecce Homo de Nietzsche*, París, Galilée, 1992 (especialmente la introducción y el capítulo 3).

[18] *Así habló Zaratustra* (De la visión y el enigma), Madrid, Alianza, 1972, p. 224.

[19] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Prefacio), op. cit., p. 34.

[20] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 2), op. cit., p. 39.

[21] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 3), op. cit., p. 60

[22] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 2), op. cit., p. 39.

[23] *Ecce Homo* (Por qué soy tan sabio, § 6), op. cit., p. 29.
[24] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 1), op. cit., p. 37.
[25] *Más allá del bien y del mal* (§ 51), op. cit., p. 26.
[26] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 1), op. cit., p. 39. También *Crepúsculo de los ídolos* (Sentencias y flechas, § 34), Madrid, Alianza, 1973, p. 35.
[27] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 2), op. cit., p. 39.
[28] *Ídem.*
[29] Sobre los libros como personas, no resisto a transcribir algunos fragmentos del § 208 de *Humano demasiado humano* titulado "El libro se convierte casi en un hombre": *"Para todo escritor es una sorpresa siempre nueva que su libro, en cuanto se separa de él, continúe viviendo con vida propia; (...) el libro se busca lectores, inflama existencias, proporciona felicidad, espanto, engendra nuevas obras, se convierte en alma de principios y de acciones; en una palabra: vive como un ser dotado de espíritu y alma, y, sin embargo, no es un hombre. (...) Ahora bien: si se considera que toda acción humana, y no solamente un libro, se convierte en cierto modo en motivo de otras acciones, decisiones, pensamientos, y que todo lo que se hace se enlaza indisolublemente con lo que se hará, reconoceremos la verdadera inmortalidad que existe, la del movimiento: lo que una vez ha sido puesto en movimiento está en la cadena total de todo el ser, como un insecto en el alma, encerrado y eternizado"* (*op. cit.,* p. 157).
[30] *Ecce Homo* (Así habló Zaratustra, § 1), op. cit., p. 94. La metáfora de la creación como gestación y parto es frecuente en Nietzsche, tanto en sus libros como, sobre todo, en su correspondencia.
[31] *Ecce Homo* (Así habló Zaratustra, § 2), op. cit., p. 95.
[32] *Ecce Homo* (Prólogo, § 4), op. cit., p. 17.
[33] *Ecce Homo* (Prólogo, § 4), op. cit., p. 18. La cita pertenece a *Así habló Zaratustra* (De la virtud que hace regalos, § 3), op. cit., pp. 122-123.
[34] *Así habló Zaratustra* (Del amigo), op. cit., p. 93.
[35] *El Evangelio según San Mateo*, 13, 3 b-9.
[36] "Un libro para todos y para nadie" es el subtítulo de *Así habló Zaratustra*.
[37] *El Anticristo* (Prólogo), Madrid, Alianza, 1974, p. 25.
[38] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 1), op. cit., p. 56.

[39] Sobre el textualismo nietzscheano, ver A.D. Schrift, *Nietzsche and The Question of Interpretation*, Nueva York, Routledge, 1990 (especialmente el capítulo 3, "The French Scene", y el capítulo 4, "Derrida: Nietzsche contra Heidegger").

[40] *La gaya ciencia*. (§ 374), Barcelona, Olañeta, 1979, p. 237.

[41] *La gaya ciencia* (§ 78), op. cit., p. 72.

[42] M. Blanchot, "Reflexiones en torno al nihilismo" en *El diálogo inconcluso*, Caracas, Monte Avila, 1970, p. 270.

[43] *La genalogía de la moral* (Prólogo, § 7), Madrid, Alianza, 1972, p. 24.

[44] *Crepúsculo de los ídolos* (Los mejoradores de la humanidad, § 1), op. cit., pp. 71-72.

[45] *La genalogía de la moral* (Prólogo, § 7), op. cit., p. 24.

[46] *Crepúsculo de los ídolos* (Cómo el "mundo verdadero" acabó convirtiéndose en una fábula), op. cit., p. 52.

[47] G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*, op. cit., p. 10.

[48] *Más allá del bien y del mal* (§ 289), op. cit., p. 249.

[49] *La gaya ciencia* (§ 299), op. cit., pp. 157-158.

[50] *La genealogía de la moral* (Tercera disertación, § 12), op. cit., pp. 138-139.

[51] *Crepúsculo de los ídolos* (Lo que los alemanes están perdiendo, § 6), op. cit., pp. 82-83.

[52] *Humano demasiado humano* (§ 217), Madrid, Edaf, 1984, pp. 162-163.

[53] *Humano, demasiado humano* (§ 150), op. cit., p. 136.

[54] *Ecce Homo* (Por qué soy tan sabio, § 8), op. cit., p. 33.

[55] *Ecce Homo* (Prólogo, § 3), op. cit., pp. 16-17. También *La genealogía de la moral* (Tercera disertación.,§ 8), op. cit., p. 127.

[56] El lamento de Ariadna, en "Las poesías de F. Nietzsche", en E. Trías et al., *En favor de Nietzsche*, Madrid, Taurus, 1972, p. 239.

[57] *La genealogía de la moral* (Tercera disertación. § 8), op. cit., p. 127.

[58] *Aurora* (Prólogo), op. cit., p. 9.

[59] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 3), op. cit. p. 60.

[60] *Más allá del bien y del mal* (§ 212), op. cit., p. 156.

[61] *Humano, demasiado humano* (§ 37), op. cit., p. 69.

[62] *Crepúsculo de los ídolos* (Prólogo), op. cit., p. 28.

[63] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Segunda conferencia), op. cit., p. 84.

[64] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 8), op. cit., p. 49.

[65] *Ídem,* p. 50.
[66] *Ídem.*
[67] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 3-7), op. cit., pp. 41-49.
[68] *Ídem.*
[69] *Ídem.*
[70] *Ídem.*
[71] Sobre el desierto como espacio natural del espíritu ascético, ver *La genealogía de la moral* (Tercera disertación, § 4, 7 y 8), op. cit., pp. 117-130. Sobre la oposición entre la soledad de la montaña y la promiscuidad rebajadora del llano, ver *Ecce Homo* (Prólogo, § 3), op. cit., pp. 16-17.
[72] *Ecce Homo* (Por qué soy tan inteligente, § 3), op. cit., p. 42.
[73] *Ídem.*
[74] *La gaya ciencia* (§ 366), op. cit., p. 225.
[75] *Ídem,* p. 226.
[76] *Ídem,* pp. 226-227.
[77] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Tercera conferencia), op. cit., p. 112.
[78] *Ídem* (Primera conferencia), p. 62.
[79] *Ídem* (Tercera conferencia), p. 114.
[80] *Ídem* (Primera conferencia), p. 64.
[81] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Tercera conferencia) op. cit., pp. 114-115.
[82] *La genealogía de la moral* (Prólogo, § 7), op. cit., p. 25.
[83] *La genealogía de la moral* (Prólogo, § 8), op. cit., p. 26.
[84] *La gaya ciencia* (§ 381), op. cit., p. 244.
[85] *La genealogía de la moral* (Prólogo, § 8), op. cit., p. 25.
[86] G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*, op. cit., p. 48.
[87] *La gaya ciencia* (§ 381), op. cit., pp. 244-245.
[88] *Crepúsculo de los ídolos* (Lo que los alemanes están perdiendo, § 6), op. cit., p. 84.
[89] *“Nos lanzamos hacia lo prohibido”*. La sentencia es de Ovidio y Nietzsche la utiliza como un lema en varias ocasiones.
[90] *Ecce Homo* (Por qué escribo tan buenos libros, § 3), op. cit., p. 61. *Así habló Zaratustra* (De la visión y del enigma), op. cit., pp. 223-224.
[91] *El Anticristo* (Prólogo), op. cit., pp. 25-26.

[92] *Ecce Homo* (por qué escribo tan buenos libros, § 6), op. cit., p. 65. El fragmento es una cita de *Más allá del bien y del mal* (Qué es aristocrático, § 295), op. cit., p. 252.

[93] Ver también *La gaya ciencia* (§ 290 y 335), op. cit., pp. 150-152 y 176-180.

[94] *El Evangelio según San Mateo*, 4, 19.

[95] *Así habló Zaratustra* (La ofrenda de la miel), op. cit., p. 323.

[96] *Ídem.*

[97] Ver a ese respecto A. Nehamas, *Nietzsche. Life as literature*, Cambridge, Harvard University Press, 1985; y L.P. Thiele, *Friedrich Nietzsche and the Politics of the Soul*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

[98] *Humano demasiado humano* (§ 263), op. cit., p. 195. El espíritu aristocrático de Nietzsche debe entenderse como la aguda conciencia de la imposibilidad de cualquier educación que pase por el funcionamiento homogéneo y homogeneizador de un aparato de masas.

[99] *Ecce Homo* (por qué escribo tan buenos libros, § 6), op. cit., p. 65.

[100] *Así habló Zaratustra* (Del espíritu de la pesadez), op. cit., p. 272.

15. Un mundo por fin legible y deambulable

(Leer y caminar en una novela de Peter Handke)

> ¿Quién dice, pues, que ya no hay aventuras? El camino que va de lo amorfo, sencillamente salvaje, a lo formalmente salvaje, a lo salvaje repetible, es una aventura *(del espíritu de niño al niño de espíritu)*.
>
> P. Handke

En el prefacio a *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche describe el tipo de lector que desea para su libro. Y entre las condiciones que enumera hay una ciertamente extraña: *"el lector del que espero algo,* escribe Nietzsche, *no debe hacer intervenir constantemente su persona y su 'cultura'"*.[1] La condición nietzscheana no deja de ser sorprendente porque lo que nos han enseñado es que una lectura debe ser personal y crítica, armada con todo lo que somos y todo lo que sabemos. Sin embargo, esa rara cualidad me parece que se ilumina en el caso de Peter Handke. Y eso porque una de las características de la escritura de Handke, aquella que da la medida de su grandeza, es su capacidad para crear silencios: "*hay mucha literatura que echa a perder el callar; casi toda la literatura, también mucha música, mucha pintura de género y de batallas echa a perder la forma-silencio. Pero existen unas pocas obras—y éstas son para mí las que cuentan y siempre contarán— que fortalecen el callar, que no conservan el callar, pero lo transmiten (ésta es precisamente la palabra exacta). Esta ha sido mi ambición"* .[2]

Me gustaría tomar esto como punto de partida: qué es eso de un lector al que se le pide algo tan sorprendente como que no ponga su persona y su cultura, y qué es eso de una escritura que intenta no echar a perder la forma-silencio y que ambiciona algo tan extraño como fortalecer y transmitir el callar. Y me gustaría también establecer una primera relación que intentaré precisar poco a poco entre, por un lado, esa modalidad de escritura y ese tipo de lector y, por otro, lo que Handke, en el párrafo que

he colocado como lema de este capítulo, llama *"el espíritu de niño"* o *"el espíritu que se hace niño"*. Porque ¿no es el niño, literalmente, el que no habla, el carente de palabra? ¿No es el niño el sin-persona, literalmente el sin-máscara, y el no-cultivado, el aún salvaje?

Comenzar hablando de la escritura y de la lectura no está fuera de lugar puesto que lo que la idea de formación permite pensar es, justamente, qué es lo que pasa al leer un libro, qué es eso de la experiencia de la lectura o, mejor aún, qué es eso de la lectura como experiencia. No en vano la idea de formación, tal como se elaboró conceptualmente en el neo-humanismo alemán del primer tercio del XIX, y tal como se articuló narrativamente en el *Bildungsroman*, está pensada en un contexto educativo en el que las humanidades, las letras, constituían el núcleo de la enseñanza. Y en un contexto espiritual en el que el poeta o, en general, el artista, reivindicaba de nuevo, de una forma muchas veces trágica y desesperanzada, su papel en la formación del hombre. La formación no es otra cosa que el resultado de un determinado tipo de relación con un determinado tipo de palabra: una relación constituyente, configuradora, aquella en la que la palabra tiene el poder de formar o trans-formar la sensibilidad y el carácter del lector. A veces para sacarle de la indeterminación de la infancia, del espíritu de niño. Y a veces, también, para darle al espíritu una nueva infancia. Pero no como un apropiarse de la memoria de su origen o como un recobrar su perdida indeterminación, sino como un alcanzar una nueva capacidad afirmativa y una disponibilidad renovada para el juego y para la invención. El camino hacia el niño de espíritu no es ni re-memoración ni camino de retorno sino, como veremos, una concienzuda renovación de la palabra y una tenaz pre-ocupación por dar forma a las cosas de la naturaleza y de los hombres, por leer el mundo de otro modo, de la que pueda surgir un comenzar plenamente afirmativo, *"formalmente salvaje"*.

La transmisión del silencio

Teníamos, para empezar, una escritura que aspira a conservar el silencio y un lector que no debería poner ni su persona ni su cultura. Veamos primero qué puede ser eso del silencio de la escritura. El silencio que hay en la escritura de Handke no es ni ese callar intimidado que se produce cuando

el poder es el único que habla (y el poder no es, muchas veces, otra cosa que un hacer callar a través de un lenguaje que intimida y empequeñece), ni ese callar que es, simplemente, el efecto terrible de la mudez, de la confusión, de la incapacidad para la palabra.

El silencio de la escritura de Handke, como el de alguna música, es el suave callar abarcado en una forma. Pero en una forma que sólo aparece después de un sostenido ejercicio de concentración para evitar todo lo anecdótico en la caracterización de los personajes y de las situaciones, y para ahuyentar todas las fórmulas, las rutinas y las muletillas en el modo de expresión. Porque son las rutinas del lenguaje las que, sobreimponiéndose al mundo, matan el silencio. Y eso en tanto en que todo nos lo dan ya convencionalmente formulado, rutinariamente esclarecido. Por eso la escritura de Handke busca algo así como una limpieza de toda esa verborrea reiterativa y rutinaria que hace imposible cualquier experiencia, que poluciona cualquier experiencia con todo lo que de trivial y falso hay en nuestra propia historia lingüística en lo que tiene de "ruido".

La escritura de Handke busca renovar palabras comunes y expresar experiencias comunes. Lo que el escritor hace con su trabajo no es fabricar un "mundo surreal", fantástico, todavía no convencional; tampoco mostrar un "mundo verdadero" que estaría por debajo o por encima de la falsificación del lenguaje; ni siquiera descubrir un "mundo auténtico" más allá de la trivialización del lenguaje convencional. El escritor no inventa, ni desenmascara, ni descubre. Lo que hace el escritor es re-encontrar, re-petir y re-novar lo que todos y cada uno hemos sentido y hemos vivido ya, lo que nos pertenece en lo más propio, pero a lo que los imperativos de la vida y las rutinas del lenguaje nos han impedido prestar atención: lo que ha quedado en la penumbra, semi-consciente, informulado, privado de consciencia y de lenguaje, u ocultado por la institución misma de la conciencia y del lenguaje.

Para hacerles justicia a esas experiencias, para no traicionarlas, hay que silenciar lo convencional y darle al lenguaje la máxima pureza. Y para mantenerlas en lo que tienen de comunes, de anónimas, hay que conseguir un lenguaje máximamente despersonalizado. Sólo así, concentrada en lo esencial y máximamente despersonalizada, la escritura podrá contener el punto justo de vacío y de silencio en el que el lector pueda volcarse.

En relación a ese silencio producido por una escritura máximamente despojada, el callar que se le pide al lector está hecho de una atención tensada al máximo y de algo así como un “estar vuelto hacia uno mismo”. El silencio que Handke aspira a fortalecer y a transmitir con el ritmo de su escritura está hecho, en el lector, de escucha y de recogimiento. Todos, alguna vez, ante un poema, o una película, o una música, o un paisaje, hemos sentido la fuerza de ese callar. Alguna vez nos ha sido dada esa experiencia de un máximo desprendimiento de nosotros mismos en una atención tensada casi hasta el límite que, paradójicamente, coincide con una máxima intimidad con nosotros mismos. Y todos nos hemos sentido molestos cuando alguien ha empezado a hablar y ha roto ese silencio. Como si al echarse a perder el silencio, uno, de pronto, cayera en su yo habitual y en sus formas habituales de experiencia de la realidad y, en ese caer, disolviera irremediablemente esa suerte de intimidad con las cosas y esa suerte de ensimismamiento. Y todos hemos experimentado como una ofensa a la pureza del instante y como una violencia el que alguien nos haya apremiado a hablar, el que alguien nos haya dicho: “bueno, di algo ¿qué te ha parecido? ¿Qué estás pensando?”.

Pues bien, eso que se nos estaba exigiendo ahí de una manera tan agresiva y tan impertinente es, justamente, aquello que no quería Nietzsche: que pusiéramos nuestra persona y nuestra cultura. Porque cuando al leer, al escuchar o al mirar uno está constantemente apremiado a poner su persona y su cultura, uno anula el silencio, uno lo echa a perder. Poner su persona es no poder desprenderse de la arrogancia de esa institución social llamada “yo” o “individuo personal”. Poner su cultura es no poder apartarse de esas modalidades de respuesta mecánicas y repetitivas cuya función principal es producir y reproducir esa otra institución social agresiva y arrogante llamada “mundo verdadero”. Y cuando uno se ve conminado a poner sus palabras, su individuo personal y su cultura, cuando uno comienza a decir lo que piensa o le que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: como si la promesa de lo que esa experiencia pudiera tener de sentido quedara cancelada por esa forma de conciencia ya solidificada que somos nosotros mismos en tanto que individuos personales, y por ese orden ya saturado que es nuestra cultura en tanto que regla de producción del mundo verdadero.

Esa forma de anulación del silencio es también un efecto del poder. El poder no sólo funciona intimidando y haciendo callar. La presencia del poder no sólo se muestra en el silencio sometido que produce. El poder está también en ese bullicio que no nos deja respirar. Y muchas veces, la mayoría de las veces incluso, el poder está en todas esas incitaciones que nos exigen hablar. Pero que nos exigen hablar como está mandado, según ciertos criterios de legitimidad.

Por eso, la forma-silencio que la escritura de Handke consigue transmitir al lector exige, muchas veces, una limpieza previa de esa verborrea reiterativa de la que estamos rodeados, y algo así como un acallamiento de todas esas voces monótonas que están ya ahí, incluso en nosotros mismos, para cancelar la promesa de una experiencia otra, para ahogar la forma-silencio, la intensidad de la forma-silencio, la posible fecundidad de la forma-silencio.

La epifanía del mundo

Una escritura silenciosa produce una atención concentrada y algo así como un estar vuelto hacia uno mismo. Pero tiene también otra cualidad no menos importante: hacer que el mundo aparezca abierto.

El mundo no existe antes de una forma que le de sus perfiles. O existe pero como algo amorfo, desordenado, sin delimitaciones y, por tanto, sin sentido. No hay una experiencia humana no mediada por la forma y la cultura es, justamente, un conjunto de esquemas de mediación, un conjunto de formas que delimitan y dan perfiles a las cosas, a las personas e, incluso, a nosotros mismos. La cultura, y especialmente el lenguaje, es algo que hace que el mundo esté abierto para nosotros. Pero cuando una forma se convierte en fórmula, en muletilla, en rutina, entonces el mundo queda cerrado y falsificado. Porque, a veces, en los libros, o en las películas o, incluso, en el paisaje, hay tantas muletillas que nada está abierto. Ninguna posibilidad de experiencia. Todo aparece de tal modo que está despojado de misterio, despojado de realidad, despojado de vida.

Sin embargo, hay veces que un libro, o una película, o una música nos hace mirar por la ventana y, ahí, en el paisaje, todo parece nuevo; o nos hace pensar en alguien y, de pronto, sentimos más nítidamente su presencia; o, simplemente, nos hace detenernos un momento y sentirnos a

nosotros mismos de una forma particularmente intensa. Y el paisaje, o la persona evocada, o nosotros mismos, estamos en esa escritura palabra-por-palabra, casi al pie de la letra. Y, sin embargo, no es que todo eso esté ahí exactamente descrito. Lo que ocurre más bien es que ahí está la imagen interior de las cosas y de las personas. Y el punto justo de silencio y de vacío para que esa imagen interior pueda renovarse una-y-otra-vez. Algo así es lo que significa que el silencio-envuelto-en-una-forma de la escritura de Handke abre el mundo, ilumina el mundo. En la *Historia del lápiz*, Handke lo dice así: *"Los mejores libros son aquellos que consiguen una y otra vez que uno se contenga, alce la vista, contemple la región, respire profundamente, se deje bañar por los rayos del sol —aunque éste no brille"*.[3]

Pero quizá sea mejor una imagen. En *La repetición*, hay un momento en el que el protagonista aprende a caminar. No como un niño que da sus primeros pasos sino en el sentido de la novela de formación, es decir, como un joven que aprende, a través de la experiencia, cuál es su forma propia de caminar o, lo que es casi lo mismo, cuál es su propia forma de ver las cosas, de leer las cosas. Porque, en Handke, una determinada forma de caminar se corresponde a una determinada forma de mirar alrededor: caminar no es tanto ir de un sitio a otro, como sacar a pasear la mirada. Y mirar no es sino interpretar el sentido del mundo, leer el mundo. Entonces, escribe Handke, el joven camina de tal forma, y mira de tal forma, y lee de tal forma, que llama la atención, no sobre sí mismo, sino sobre el entorno, sobre el paisaje.[4] Esto es exactamente lo que significa que la escritura de Handke abre el mundo: que llama la atención sobre el paisaje, que estimula la mirada, que da cuerpo y perfiles nuevos a la experiencia, que hace que las cosas y las personas intensifiquen sus colores propios. El lector no mira al autor, ni siquiera al libro, sino al paisaje, al mundo abierto y siempre por leer de una forma renovada.

Por eso el libro es para Handke como un perfil que hace el mundo visible, legible. Así Sorger, el protagonista de *Lento regreso*[5], es definido como alguien que *"tiene sus perfiles como para que pueda ser del todo transparente; a saber, para que el mundo aparezca transparente ... o sea, para posibilitar al mundo hacia la transparencia —eso es lo acertado—, naturalmente tiene que tener sus perfiles sólidos, para que se pueda ver a través de él. Porque cada perfil estrecha y agudiza la mirada"*.[6]

Y quizá toda la poética no dominadora de Handke, su manera abierta de escribir, esté contenida en este aforismo de *Historia del lápiz* que también podría servir como una exclamación pronunciada por algunos de sus personajes al final de su itinerario de formación que es también, al mismo tiempo, un itinerario de desprendimiento de sí mismos como individuos personales con formas solidificadas de conciencia, y un itinerario también de despojamiento de su cultura en tanto que regla convencional de percepción, un itinerario, podríamos decir, tanto de des-yoización como de apertura del mundo, cuyo resultado podría ayudarnos a empezar a entender qué es eso del niño de espíritu: *"El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo, que ahora se ha convertido también en el mío"*.[7]

Una llamada no transitiva

Peter Handke, como Nietzsche, también ha hablado alguna vez del tipo de lector que desea, y dice que es alguien que, al leerle, haya sido *"llevado a su manera propia"*. O, en otro lugar: *"cada tipo de arte debe liberar en sí mismo a quien lo estudia y no convertirlo en prosélito. Goethe, por ejemplo, lo consiguió, al menos en vida: todos los que lo leyeron con el corazón abierto no lo glorificaron o cosa parecida, sino que se volvieron a sí mismos"*.[8]

Es una imagen hermosa para un maestro, alguien que le conduce a uno hacia sí mismo. Y también una bella imagen para alguien que aprende: no uno que se convierte en prosélito, sino alguien que, al leer con el corazón abierto, se vuelve a sí mismo, encuentra su forma propia, su manera propia. Suena algo religioso, no clerical, puesto que lo clerical sería ese 'glorificar' y ese 'convertirse en prosélito', sino religioso, pero, en cualquier caso, es una hermosa imagen.

Pues bien, ese volverse a uno mismo es el efecto del mejor arte y constituye, quizá, el núcleo y la grandeza de la experiencia estética. La idea de formación está construida en relación con una teoría del arte. Y si eso de 'volverse a uno mismo' suena algo religioso es porque la teoría romántica del arte seculariza y amplía un lenguaje religioso. Un lenguaje que había sido elaborado para dar cuenta de la relación que se establece

con la Escritura. En la hermenéutica protestante del siglo XVII, la interpretación de la Palabra no se realizaba sólo por comprensión (*intelligentia*) o por exégesis (*explicatio*), sino, esencialmente, por una relación con lo propio, con la propia vida (*applicatio*). Una teoría de la formación en un contexto en el que las letras, las humanidades, son el contenido básico de la enseñanza, tiene que pensar qué es eso de una relación con la palabra o con la materia de estudio en la que se ponga en juego lo propio. Aunque la palabra no sea ya la palabra de Dios, y aunque esa capacidad de la palabra de llevarle a uno a lo propio no tenga ya nada que ver con aplicar la palabra a la propia vida en el sentido, esta vez sí clerical, de convertirse uno en un buen cristiano, en un buen miembro de cualquier iglesia, de cualquier rebaño.

Porque ahí, en la formación, no se trata de aprender algo. No se trata de que uno, al principio, no sabe algo y, al final, ya lo sabe. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende en la que el aprender deja al sujeto inmodificado. Ahí se trata más bien de constituirse de una determinada manera. De una experiencia en la que uno, al principio, era de un modo, o no era nada, pura indeterminación, y al final, se ha convertido en otra cosa. Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto. En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado a sí mismo. Y eso no por imitación, sino por algo así como por resonancia. Porque si uno lee o escucha o mira con el corazón abierto, aquello que lee o que escucha o que mira resuena en él, en el silencio que es él, y así el silencio penetrado por la forma se hace fecundo. Y así uno va siendo llevado a su forma propia.

No estoy diciendo que la obra de Peter Handke exprese, de una forma narrativa, la idea romántica de formación, pero lo que creo que se puede leer en Handke, en un cierto hilo de lectura que atraviese la obra de Handke, son las enormes dificultades para repetir y renovar algunos de los componentes de esa idea. Porque ¿acaso no existe ya un tipo de palabra, no ya una palabra religiosa pero, quizá, una palabra poética, sin duda mucho más quebrada que la de Goethe, mucho más temblorosa, mucho más subterránea, que no nos exige arrogantemente el gregario asentimiento racional, o la gregaria glorificación, o el mero consumo, sino que

humildemente solicita que la recibamos en lo propio "con el corazón abierto"? Y hasta es posible, incluso, que seamos capaces de reconocer, en la historia íntima de los encuentros que han hecho nuestra propia vida, alguien que, sin exigir imitación y sin intimidar, pero suave y lentamente, nos ha conducido hacia nuestra manera propia: alguien, en suma, a quien pudiéramos llamar "maestro".

Porque lleva a cada uno a lo propio, en la formación no se define anticipadamente el resultado. La idea de formación no se entiende teleológicamente, en función de su fin, en los términos del estado final que sería su culminación. El proceso de la formación está pensado más bien como una aventura. Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte. De hecho, la idea de experiencia formativa, esa idea que implica un volverse a sí mismo, una relación interior con la materia de estudio, contiene en alemán la idea de viaje. Experiencia (*Erfahrung*) es, justamente, lo que pasa en un viaje (*Fahren*), lo que acontece en un viaje. Y la experiencia formativa sería, entonces, lo que acontece en un viaje y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva a sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior. La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo. Por eso, la experiencia formativa, como la experiencia estética, es una llamada que no es transitiva. Y, justamente por eso, no soporta el imperativo, no puede nunca intimidar, no puede pretender dominar al que aprende, capturarle, apoderarse de él. Lo que esa relación interior produce no puede estar nunca previsto: *"la llamada, cuando es creíble, exhaustiva y vibrante, musical y temblorosa ella misma ante aquello que afecta a alguien, entonces es eficaz. Lo que produce es algo que uno no puede denominar transitivo: produce esto y aquello"*. [9]

El viaje de formación

La idea humanista de formación, articulada conceptualmente al modo de la comprensión romántica de la experiencia estética, desarrolla justamente este proceso abierto en el que a través de la relación con las formas más nobles, fecundas y hermosas de la tradición cultural uno es llevado a sí mismo. La novela de formación, que es su articulación narrativa, cuenta la constitución misma del héroe a través de las experiencias de un viaje que, al volverle sobre sí mismo, con-forma su sensibilidad y su carácter, su manera de ser y de interpretar el mundo. Así, el viaje exterior se enlaza con el viaje interior, con la propia formación de la conciencia, de la sensibilidad y del carácter del viajero. La experiencia formativa, en suma, está pensada desde las formas de la sensibilidad y construida como una experiencia estética.

Algunos de los relatos de Handke cuentan de una forma muy particular, muy irónica a veces, e invirtiendo alguna de las convenciones del género, ese viaje en el que los personajes, a través de ciertos encuentros, son llevados a lo propio. Pero sin que eso suponga convertirse, por fin, en individuos personales o alcanzar, después de algunos errores, el conocimiento de los modos legítimos de representación del mundo verdadero. Los héroes de Handke no son ni caracteres psicológicos que van alcanzando poco a poco una personalidad madura, ni ilustrados en potencia que van adquiriendo una mirada racional sobre el mundo, ni personajes alienados que van a ir tomando conciencia de su verdadero lugar en el mundo. Los héroes de Handke son más bien puntos de sensibilidad empeñados en una búsqueda llena de dificultades de su propia poética o, si se quiere, personajes en busca de una determinada sensibilidad, en busca de una determinada manera de leer que haga al mundo legible de un modo inocente, de un modo renovado, como a través de la mirada de un niño.

Para eso tienen que desprenderse de su personalidad y de su cultura, de las formas convencionales y fijadas de leer. Los héroes de Handke no alcanzan una personalidad, sino una transparencia, un umbral de conciencia en el que el mundo se abre y se hace legible y habitable (o, mejor, deambulable): simplemente, la posibilidad de leer de nuevo el mundo con ojos limpios y de darle de nuevo un sentido.

Los Wilhelm de Handke: el malestar de la conciencia

Desde muy pronto, de forma más o menos explícita, Peter Handke ha jugado a relacionar su obra con la novela de formación. La novela *Carta breve para un largo adiós*, publicada en 1972,[10] se abre con una cita del *Anton Reiser* de K. Ph. Moritz, que es uno de los clásicos del género; su personaje principal se coloca a sí mismo a la sombra del protagonista de los *Años de aprendizaje de Guillermo Meister*, de Goethe, cuando dice llamarse Wilhelm; y viaja leyendo *Enrique el Verde*, de G. Keller, que es otra de las novelas de formación de la época dorada. Este primer Wilhelm handkeano, a punto de cumplir treinta años, atenazado por el miedo, sintiendo asco por todo lo que no sea él mismo, únicamente capaz de sentimientos útiles y nobles cuando se proyecta en los libros, inicia su viaje por los Estados Unidos de América deseando librarse de sí mismo y buscando un ambiente, unas experiencias y una disposición de ánimo en los que aprender a ser de otro modo. Se trata allí de recorrer un espacio no familiar, extraño. Como si la tarea que el protagonista se atribuye, cambiar su modo de ser, convertirse en otro, sólo pudiera realizarse en un itinerario no susceptible de una lectura ya fijada y de una mirada pre-vista. Como si la constitución de una personalidad otra sólo pudiera hacerse mediante un recorrido por lugares otros, mediante el acceso a una conciencia que no tenga ya previstas y disponibles sus modalidades habituales de experiencia.

Pero América es también, fundamentalmente, el mundo de los nombres. Benedictine, la niña nacida en América que hace con Wilhelm una buena parte de su recorrido, lee los objetos artificiales como naturaleza: *“Era extraño ver que Benedictine no se daba ya cuenta casi de la Naturaleza, sino que sentía como Naturaleza los signos y objetos artificiales de la civilización. Preguntaba mucho más por antenas de televisión, pasos de cebra y sirenas de policía que por bosques y hierbas, y rodeada de señales, letreros luminosos y semáforos parecía más animada y al mismo tiempo más tranquila”*.[11] Y el pintor con quien se encuentran en San Luis sólo puede ver el espacio como un decorado épico: *“Aquí todos hemos aprendido a ver en cuadros históricos. Un paisaje sólo significaba algo cuando ocurría en él algo histórico. Un roble gigantesco no era un cuadro: sólo lo era cuando representaba algo, por ejemplo, el que los mormones, en su viaje hacia el Gran Lago Salado, hubieran acampado debajo (…). Por eso no vemos los paisajes como Naturaleza, sino como los hechos de quienes los conquistaron para América, y todo*

paisaje es al mismo tiempo un llamamiento para que seamos dignos de esos hechos. Hemos sido educados para contemplar siempre la Naturaleza con un estremecimiento moral. Debajo de cada vista de un cañón rocoso podría ponerse una frase de la Constitución de los Estados Unidos”.[12] Su viaje termina junto al Océano Pacífico, en una visita a John Ford, en un bellísimo final que se constituye tanto en una imagen de la paz como en el acceso a una lectura del mundo estéticamente transfigurada.

El guión para la película *Falso movimiento*, dirigida por Wim Wenders en 1974 y publicado en forma de libro en 1975,[13] tiene por protagonista a un joven llamado Wilhelm Meister e incluye entre sus personajes secundarios a varios trasuntos de los personajes de los *Años de Aprendizaje*: Miñón, Teresa, el hombre viejo (trasunto del Harpista de la novela de Goethe) y la Jeanine del Bar Hong-Kong (trasunto de Mariana, el amor juvenil del Wilhelm goethiano). Este segundo Wilhelm de Handke, en la mejor tradición de la *Bildungsroman*, parte de viaje con tres objetivos: en primer lugar, *“intentando saber más sobre sí mismo”* puesto que, hasta el momento, sólo se conoce como un transeúnte casual en una foto de prensa de la plaza del mercado de su ciudad y tiene la sensación de no ser más que un número en las estadísticas; en segundo lugar, y dado que desea ser escritor, intentando aproximarse a la gente para encontrar materia para sus obras; por último, Wilhelm quisiera también enamorarse de una mujer encontrada al azar.

El viaje del segundo Wilhelm de Handke es un viaje que cruza Alemania de norte a sur. Un viaje en el que Wilhelm atraviesa, no un espacio saturado de objetos y de nombres, sino una tonalidad moral.[14] Es más bien un viaje por un mundo humano (las televisiones enchufadas, los centros comerciales, los niños, los inmigrantes) descrito en forma de crítica latente; un viaje por la propia historia de la Alemania Federal; y, sobre todo, un viaje por diferentes actitudes ante esa historia y ese mundo humano: el hombre viejo y su pasado nazi, el industrial que habla sobre la soledad alemana, el poeta vagabundo y su manía persecutoria. Si en la *Carta Breve* Wilhelm mostraba su malestar para con los objetos y los nombres habituales, en *Falso movimiento* el malestar se refiere más bien a la comunidad humana y a la historia. Por eso *Falso movimiento* es una reflexión sobre los límites del compromiso en la literatura, sobre las perplejidades que provocan las relaciones entre escritura, política e historia. El viaje, después de varios encuentros y diversas peripecias,

termina en una retirada solitaria a la cima del Zugspitze donde, finalmente, se pone a escribir.

En ambos textos, el viaje se plantea como la búsqueda de una nueva forma de experiencia del mundo y de uno mismo, como el intento de alcanzar un nuevo umbral de conciencia. Los Wilhelm de Handke no son mas que puntos de percepción, núcleos de sensibilidad. Su aventura no es más que el itinerario en el que un determinado umbral de conciencia es puesto a prueba, vivido como inhabitable y, eventualmente, modificado. El "yo" de los personajes coincide con el lugar geométrico desde el que se despliegan su mirada. Por otra parte, los Wilhelm de la *Carta breve* y de *Falso movimiento* se caracterizan por su disponibilidad y su indeterminación permanente, y por su constante malestar, por su inquietud. Son personajes que nunca acaban de estar creídos de sí mismos. Su itinerario es siempre errático, abierto al azar de los encuentros, de las sensaciones y de los impulsos. El recorrido se va haciendo en un dejarse ir al hilo mismo de las personas y de las cosas. Por eso hay en estos textos una ironía constante respecto a las convenciones de la *Entwicklungsroman,* un distanciamiento que es casi una parodia, y una reflexión sobre el fracaso de las pretensiones de los personajes cuando éstas significan la salida de la indeterminación, algún tipo de autoapropiación, o el acceso a alguna forma de verdad, finalmente conquistada, sobre el mundo o sobre sí mismos.

La aventura de estos dos Wilhelm también constituye una exploración de eso que, en aquél fragmento de *Historia del lápiz* que he citado antes, aparecía como la condensación de la estética de Handke y la explicitación de eso que llamaba el niño de espíritu: el vaciado del yo y la apertura del mundo. Y para eso tienen que desprenderse de los esquemas de percepción codificados que constituyen, constriñéndola, tanto la autoconciencia como la realidad. En la *Carta Breve* hay un momento en el que Wilhelm accede a "otro tiempo" distinto del habitual, a un modo de conciencia otro, en el que *"todo debía tener otro significado distinto del que tenía en mi conciencia actual, y en el que también los sentimientos eran algo distinto de los sentimientos actuales, y uno debía de estar en aquellos momentos en el estado en que quizá estuviera la tierra deshabitada cuando después de milenios de lluvia por primera vez cayó una gota de agua sin evaporarse enseguida"*.[15] Y al final del relato, John Ford aparece como el modelo de una mirada purificada. *"Cuando veo moverse así las hojas y el sol brilla a*

su través tengo la sensación de que se mueven de ese modo desde hace una eternidad —dijo—. Se trata realmente de una sensación de eternidad, y cuando la experimento me olvido por completo de que existe una Historia. Vosotros lo llamaríais un sentimiento medieval, un estado en el que todo es aún Naturaleza… (…). Y también me olvido de mí mismo y de mi presencia”.[16]

Volveré sobre esto: la intuición de una tierra deshabitada donde, después de milenios, la primera gota de lluvia no se evapora; y de un estado sin historia, en el que todo es aún naturaleza.

Sorger y Gregor: la exploración de las formas

Lento regreso, una de las narraciones fundamentales de Handke, publicada en 1979, es comentada por el mismo Handke como girando en torno al motivo central de la novela de formación: la narración de cómo alguien indaga en lo que hay en él, en lo que él tiene en sí como experiencia del mundo, y, en ese indagar, se descubre a sí mismo, se convierte en lo que es.[17] Sorger, su protagonista, en un itinerario que casi invierte el de la *Carta Breve*, viaja desde Alaska hasta Nueva York con una parada intermedia en una ciudad de la costa oeste de los Estados Unidos. El primer capítulo muestra a Sorger trabajando como geógrafo en Alaska, retirado, lejos de los otros y de lo que él era antes, en Europa, dedicado a estudiar la naturaleza con la máxima precisión.

Sorger, en Alaska, es el Wilhem de la *Carta breve* en ese mundo deshabitado, antes del tiempo, donde la lluvia se evapora inmediatamente, y en ese mundo sin historia donde todo aún es naturaleza. Y es también el Wilhelm de *Falso movimiento* en el momento en que sobre la pantalla sólo hay una superficie nevada y el sonido sincopado de una máquina de escribir. Pero sintiendo a veces la insuficiencia de ese vacío.

La novela termina cuando, en el vuelo nocturno que le lleva de Nueva York a Alemania, a su país natal, Sorger se ve a sí mismo como si estuviera haciendo su primer viaje, *“un viaje en el que, decían, uno aprende cuál es su estilo propio”*.[18]

El viaje de Sorger en *Lento regreso*, desde Alaska hasta el avión que toma en Nueva York y que se dirige a Europa, es una vuelta al “mundo de los nombres” desde un espacio carente de significación. Y un retorno a la

"comunidad humana" desde un lugar de soledad, deshabitado. Si la *Carta breve* y *Falso movimiento* eran meditaciones sobre la salida de casa, *Lento regreso* es una meditación del retorno. Pero un retorno que se produce desde un lugar que simboliza el máximo vacío y, en Sorger mismo, a partir de un tenaz ejercitamiento en el vacío. Y el vacío, lo abierto, el claro, el silencio, son imágenes para apresar eso tan misterioso de la lectura poética. El vacío es lo despojado de los hábitos y los rituales de la existencia, lo desnudado de los modos habituales de significación y de experiencia. Lo que no está poblado, en suma, por los hábitos de la historia personal y colectiva. Y por eso es la plena disponibilidad, la posibilidad absoluta. Sorger se ha vaciado interiormente, separado de su propia historia, y se ha concentrado con obstinación en la descripción precisa de un mundo sin nombres y sin historia (o, mejor, con una historia geológica completamente independiente de la historia humana y para la cual, por tanto, no sirve el lenguaje humano).

Y desde ahí, desde esa libertad conquistada respecto del lenguaje y de la historia, Sorger siente la necesidad del retorno como si tuviera que *"ir al encuentro de sí mismo desde las profundidades de los siglos"*.[19] Y ese retorno tiene varios objetivos. En primer lugar, escribir un tratado sobre los espacios[20] y darse su propia ley. Una ley que rija y absuelva su vida, y una ley que no es otra cosa que la necesidad de la historia como una historia de las formas instauradoras de paz, una historia a la que él pertenece y que él puede continuar si encuentra, a su vez, su forma propia: *"... estoy aprendiendo (más aún, todavía puedo aprender) que la historia no es únicamente una sucesión de males ante los cuales los que son como yo sólo pueden responder con una burla impotente, sino también, y desde siempre, una forma instauradora de paz, una forma que todo el mundo (incluido yo) puede continuar"*.[21] Pero, además, Sorger pretende dibujar los espacios de su infancia y encontrar el vínculo en el que encajan todos los momentos de su vida. Así, Sorger quiere *"... describir las formas del campo de (su) infancia; dibujar planos de puntos completamente distintos de los demás, de los 'puntos interesantes'; levantar secciones transversales y longitudinales de todos los campos que habían sido para él un signo —unos signos que al principio le resultaban impenetrables pero que en la memoria empezaban a producir un sentimiento-de-estar-en-casa"* .[22] Y después de la experiencia de la bahía del Parque del Terremoto, en la que ha visto la correspondencia entre el dibujo de la bahía

y la máscara ritual con la que los indios de Alaska representaban el terremoto, Sorger escribe:*”La conexión es posible (...). Todos y cada uno de los momentos de mi vida encajan los unos con los otros, sin necesidad de elementos intermedios. Existe un vínculo inmediato; lo único que tengo que hacer es fantasearlo libremente”*.[23]

Después retomaré este motivo: darse una ley que le vincule en su presente con la historia de las formas, dibujar los espacios de la infancia en lo que tienen de significativo, y fantasear el vínculo en el que encajan todos los momentos de la vida.

Para terminar este listado de los guiños al lector con los que Handke juega a provocar resonancias entre su escritura y la novela de formación, sólo señalar que la última entrega de la tetralogía iniciada con *Lento regreso*, el poema dramático publicado en 1981 y titulado *Por los pueblos*[24] se abre con una cita del *Ecce Homo* de F. Nietzsche, una obra en la que Nietzsche se cuenta a sí mismo su vida en *“un momento en el que todo madura”*, y una obra que lleva por subtítulo justamente aquello que la novela de formación relata: *Wie man wird, was man ist*, cómo se llega a ser lo que se es. El protagonista del poema, Gregor, un escritor alejado de la comunidad familiar y rechazado por ella, recibe una carta de su hermano en la que éste le pide que renuncie a la herencia de la casa de sus padres. Al comentar la carta, Gregor expresa el dolor por su propio pasado y el malestar por su presente y, aunque quisiera no contestar la carta y quedarse donde está, se encomienda a Nova, algo así como un ángel tutelar y un emisario de la nueva era. Y Nova le pide que *“juegue el juego”* y que inicie un viaje por los pueblos al encuentro de sus hermanos: *“Muévete hacia tu color propio, hasta que estés en lo justo y el susurro de las hojas se haga dulce”*.[25]

El viaje que ahí, en ese poema dramático, se narra, es un viaje que no tiene un escenario geográfico concreto localizable. Aunque el marco del poema recuerda las aldeas de la Eslovenia austríaca e, incluso, el cementerio del acto final podría ser una transposición del cementerio del pueblo natal de Handke, el territorio del poema es indefinido. Es, como dice Gregor en el acto cuarto, el *Recinto de aquí,* exactamente el país de aquí. No un lugar particular, sino el espacio centrado por el punto desde el que cada uno despliega la mirada, lo que cada uno tiene ante los ojos en el lugar en el que se encuentra. Por eso es el lugar en el que se pronuncia el discurso de Nova, un discurso que se dirige a todos y a ninguno y que dice

con-voz-entrecortada lo que cada uno, en algún lugar de su corazón, ya sabe. El discurso de Nova pretende ser el discurso de cada uno, el discurso que re-encuentra y pronuncia lo que oculta la tristeza y el anhelo de cada uno. Por eso, siendo el discurso de cualquier persona, se pronuncia en cualquier sitio, en el recinto de aquí. Por otra parte, el tiempo en el que se sitúa el poema es el momento en que los obreros vuelven por última vez de la obra antes de dirigirse a otro lugar de trabajo. El tiempo en el que Nova habla es, por tanto, un *Umbral,* un simple momento de paso, imagen de la introversión y punto de partida, imagen de lo posible de cada uno, es decir, cualquier tiempo.

En estos textos se plantea con una intensidad casi épica esa lucha de los personajes de Handke por abrir el mundo a una lectura purificada. Sorger, en el Gran Norte de los Estados Unidos, habita un espacio que no sólo es extranjero, sino también desierto y vacío, esto es, un espacio que todavía no tiene un lenguaje que lo describa; un espacio que aún no ha sido colonizado con el poder de los signos del lenguaje común. Y ese espacio sin nombres se opone al país del que proviene, al mundo de los nombres: "*A Sorger, las fórmulas lingüísticas de su propio idioma, por muy convencido que estuviera de ellas, se le aparecían siempre como una alegre estafa: los ritos con los que aprehendía el paisaje, sus convenciones de descripción y nomenclatura, su representación del tiempo y de los espacios se le antojaban como algo cuestionable*".[26]

Por otra parte, Alaska es también el sitio de la no-pertenencia. La tribu de indios que habita el territorio es ya casi inexistente y Sorger mantiene con ellos una relación distante, hecha casi únicamente de una mutua mirada despreocupada. Una comunidad dispersa, sin niguna identidad fuerte, sin poder, sin otra cohesión que el caminar a veces en procesión. Y esa mínima comunidad se opone también nítidamente a la del lugar de donde proviene, el país donde la idea de comunidad, la idea de pueblo o la idea de nación han hecho imposible cualquier sentimiento noble de comunidad en el que uno pueda cobijarse: *"... en mi país de origen nunca fue posible tener siquiera la idea de formar parte del país o de las gentes. Ni siquiera había una idea de lo que es un país o de lo que son sus gentes. ¿Y es precisamente este desierto de aquí lo que me proporciona la idea de lo que es un pueblo? ¿Por qué es este país extranjero lo primero que se revela como una posibilidad de permanencia?"*[27]

Y es ahí, en Alaska, donde Sorger prepara sus armas, donde constituye su mirada poética, su lectura renovada del mundo. Porque es ahí donde puede fijar su atención de una manera intensa y concentrada, literalmente *“con la tenacidad y la seriedad de un niño”*, y donde su lenguaje puede nombrar de una forma nueva las cosas. Al sobrevolar en avioneta la región, Sorger la percibe como un rostro múltiple, fluido, inquietante. Como un rostro hecho de formas para las que no hay nombres propios. Sólo los nombres genéricos de la Geografía, nombres que no son mas que números, o nombres, muy pocos, que provienen de los buscadores de oro o de los indios. Y Sorger se siente como alguien que puede bautizar el mundo y completar su historia: *“Hermosa Agua, dijo, y en aquél momento se dio cuenta de que acababa de bautizar al río (y abajo, los brazos cortados de los meandros danzaban como guirnaldas) (…). Y ahora, junto al sorprendente afecto que sentía por el río, sintió también su propia historia: sintió que no estaba terminada, como había consentido que le dijeran —engañosamente— sus pesadillas o incluso sus opiniones, sino que continuaba con la paciencia del fluir del agua”*.[28]

Y el bautizar el mundo es como ese momento en que la primera gota de lluvia no se evapora inmediatamente, sino que deja un rastro en el polvo y se convierte en una esfera.

Filip Kobal y la emergencia del lector

Como casi toda novela de formación, y como muchos de los relatos de Handke, *La repetición* es la narración de un viaje en el que el mundo se va a abrir de nuevo a la lectura. Pero se trata de un viaje en el que se superponen varios viajes y de una lectura que se sobreimpone a otras lecturas que la preceden y la impulsan.

El narrador, Filip Kobal, de cuarenta y cinco años de edad, viaja por Eslovenia, entonces todavía Yugoslavia, desde Rinkenberg, su pueblo natal, en Carintia, en la Eslovenia Austríaca, hasta el Karst, un desierto calcáreo de la península de Istria, junto al golfo de Trieste. Pero su viaje repite y cuenta ¿otro? viaje emprendido por él mismo cuando todavía no había cumplido los veinte años. Y el viaje del muchacho de veinte años, a su vez, seguía las huellas de otro viaje hecho durante la guerra por un hermano mayor desaparecido, y tanto el Filip adulto como el muchacho

llevan consigo los cuadernos y las cartas del hermano, las huellas escritas de su viaje. Y el viaje del hermano seguía otras huellas, las de un héroe popular esloveno ya convertido en leyenda, también llamado Kobal, que en el siglo XVIII había encabezado una revuelta campesina contra el emperador y que es tomado como "el patriarca de nuestro linaje". Así, el viaje se despliega sobre las huellas de otros viajes, la mirada se despliega sobre las huellas de otras miradas, la lectura se despliega sobre las huellas de otras lecturas, y en ese desplegarse del viaje, de la mirada y de la lectura se constituye, tras la evocación, el recuerdo, es decir, la propia historia del narrador.

Así, el viaje de formación del joven Kobal, el viaje en el que aprenderá su propia lectura de sí mismo y del mundo, no es un primer viaje sino un viaje que repite otros. Y la palabra alemana para "repetición", *Wiederholung*, significa también "renovación". Aprender a leer es, al mismo tiempo, un "volver sobre las huellas del pasado" y un "recomenzar" (la traducción francesa del relato, de G.A. Goldschmidt, se titula *Le Recommencement*). Con la precisión que le caracteriza, Handke comienza así su novela: *"Hace un cuarto de siglo, o un día, desde que, siguiendo las huellas de mi hermano, que había des-aparecido, llegué a Jesenice. Yo todavía no tenía veinte años y acababa de pasar el último examen de la escuela"*.[29]

El relato del viaje de formación, el del muchacho de veinte años, se inicia al modo convencional de la *Bildungsroman*: el joven Kobal había terminado su escolarización, no tenía claro su futuro (no sabía si ir al servicio militar, o pedir una prórroga y empezar una carrera, y si se decidía por una carrera, no sabía qué carrera comenzar), y no podía ir a Grecia con sus compañeros (el "viaje de formación" clásico para los jóvenes de buena familia de los países del norte de Europa, convertido aquí en un modesto viaje de fin de curso) porque no tenía dinero. Y decidió hacer un viaje solitario a Eslovenia.

El narrador de *La repetición*, el Filip Kobal de cuarenta y cinco años (Handke tenía exactamente esa edad cuando escribía la novela y, en esa época, se había establecido en las proximidades de Salzburgo y hacía frecuentes viajes a pie por Eslovenia, y el primer capítulo de la novela está, obviamente, lleno de elementos autobiográficos, y tenía exactamente veinte años cuando, estudiante de derecho en la Universidad de Graz, comenzó a trabajar en *Los avispones*, su primer texto), puede ser el mismo

Sorger de vuelta a casa, en su intento de re-vivir el paisaje de su infancia interpretando los signos que entonces eran impenetrables; en su intento de encontrar, fantaseándolo libremente, el vínculo que enlaza todos los momentos de su vida; y en el intento de re-conocer la ley que enlaza su vida con todas las demás vidas en esa suerte de historia de las formas. Su personaje principal, el joven Filip Kobal, encontrará, en su breve viaje de ida y de vuelta, todos los signos de ese proceso en el que un narrador plenamente autoconsciente se constituye como tal. Pero ese proceso, el de constitución de un narrador, es un proceso que dura un cuarto de siglo. Por eso sólo será vivido por el joven Kobal en una serie de signos que le salen al camino. Signos que, entonces impenetrables, sólo alcanzarán su significado pleno para el narrador adulto que repite y renueva aquél viaje, en la narración que, al contar el viaje pasado, es capaz de leer de nuevo esos signos y de darles un sentido.

Filip Kobal, el muchacho de veinte años, sale de casa indeterminado, mudo, desconocido para los demás y para sí mismo, sin poseer el lenguaje justo para nombrar a su familia y a su casa, sin una imagen adecuada de su propio pasado y sin ninguna idea para su futuro. Y, en el curso de su viaje, encontrará algunos signos, entonces todavía impenetrables, en los que cobijar su destino. Pero el viaje sólo terminará cuando haya sido leído y narrado por Filip Kobal un cuarto de siglo después. Entonces el lector-narrador habrá alcanzado su conciencia de lector-narrador, el pasado habrá encontrado el lenguaje que, al evocarlo, lo renueve, y la lectura del mundo se habrá resuelto en escritura.

Hasta aquí la relación entre los dos viajes de Kobal. Pero, como decía antes, el viaje del joven Kobal también repetía otros viajes. El muchacho abandona su casa siguiendo a su hermano. Y su equipaje consiste en los libros del hermano: un diccionario de esloveno, del siglo XIX, y los cuadernos que escribió durante su estancia en la escuela de agricultura de Maribor. Y el muchacho va a aprender a leer el paisaje a través de los libros del hermano, haciendo oscilar su mirada entre las palabras y las cosas. Con lo cual el viaje aparece también como la búsqueda de una forma de leer que es, a la vez, una forma de mirar.[30]

El lugar perdido

Nada más cruzar la frontera, en Jesenice, en el bar de la estación, el pasado inmediato se ha hecho ya muy lejano. Y desde la gigantesca distancia creada por ese mínimo desplazamiento, el pasado puede ser evocado. Sin embargo, hasta que ese pasado evocado no sea convenientemente interpretado y entre en la narración no será propiamente un recuerdo. Por eso el recuerdo es la repetición de la evocación, la repetición de la vivencia del pasado. Pero una repetición en que lo evocado encuentra un sentido: *"Lo que he contado hasta aquí (...) estaba sin duda muy presente en mi espíritu en la estación de Jesenice; sin embargo, no hubiera podido contarlo a nadie. En mí sentía sólo intentos sin sonido, ritmos sin música (...), un poema épico enmarañado, sin nombres, sin la voz interior, sin la trama de una escritura. Lo que el muchacho de veinte años había vivido no era todavía un recuerdo. Y recuerdo no significaba: lo que había ocurrido volvía; sino: lo que había ocurrido, volviendo, mostraba su lugar. Cuando recordaba, sabía: así es como lo viví. ¡Exactamente así!; y sólo de este modo se me hacía esto consciente, sonoro y maduro para el lenguaje; (...) y lo que el recuerdo hace es asignar su lugar a lo que se ha vivido, en la secuencia que lo mantiene vivo, en la narración que en cada momento puede pasar a la narración abierta, a la gran vida, a la invención"*.[31]

Lo vivido sólo se hace recuerdo en la ley de la narración que es a la vez la ley de su lectura. Y ahí se hace otra vez vivo, abierto, productivo. La memoria que lee y que cuenta es la memoria en la que el "érase una vez" se convierte en un "¡comienza!". Todo el primer capítulo está dedicado a los recuerdos: ¿qué es lo que Filip Kobal, de veinte años, evocó durante sus primeras horas en la frontera? ¿qué es lo que Filip Kobal, de cuarenta y cinco años, es ya capaz de contar?

La experiencia fundamental de la infancia de Filip Kobal es el no tener un sitio. Filip Kobal, ya en el instituto, no logra integrarse en el círculo de los de su edad que permanecen en el pueblo. Ellos se han convertido ya en adultos, ya son claramente dueños de una posición y de un lugar en el pueblo, pero Filip es un extraño o, mejor aún, no es nadie. Se junta con personajes marginales: con los niños, en la plaza de la iglesia, al anochecer; con el peón caminero, que vive en esa franja periférica que llaman "detrás de los huertos" y que se dedica a mantener los caminos de la región y a pintar las pequeñas capillas de los cruces; con la hermana, perturbada mental, perpetuamente sentada al sol, como los viejos, al margen de las ocupaciones de los demás. Personajes marginales,

desocupados o con oficios extraños, sin la aplicación y la determinación de los que tienen su sitio y están plenamente identificados con ese sitio, sin la forma de estar en el mundo de aquellos que son claramente alguien y que tienen claramente algo que hacer. Personajes que pueden ser una imagen del escritor, ese ser marginal e indeterminado. Y personajes que, en otras obras de Handke, son también una imagen de una mirada no convencional, no fijada y, por eso mismo, limpia. Espacios periféricos, intermedios, un tanto desplazados: *"Sí, el momento de los niños a la hora del crepúsculo; sí, el momento del pintor que trabajaba sin testigos; sí, el momento de la conjurada sentada al sol: sin embargo, a la larga para mí ninguno de estos momentos podía sustituir el lugar perdido"* .[32]

Pero tampoco en la ciudad, en el instituto, está en su sitio. No frecuenta cines ni bares. Los condiscípulos viven en la ciudad, son plenamente conscientes de quien son (hijos de abogados, médicos, fabricantes, comerciantes), tienen actividades y formas de relacionarse en las que se mueven con completa desenvoltura:*"... yo estaba al margen, mudo, sin decir palabra, y quería que los que estaban alrededor de la mesa me preguntaran por qué no decía nada. Pero los otros (...) lo único que hacían era conversar al margen de mí, prescindiendo de mí, como si en aquél momento se tratara sólo de demostrarme con ello que estaban allí y que para ellos yo no existía ..."*.[33]

Y tampoco en la casa familiar puede encontrar su sitio puesto que la casa no es más que la vivencia del exilio. Lo que define la conciencia de los padres de Filip es justamente el sentirse forasteros en el pueblo. El padre, descendiente de aquél Kobal que encabezó la revuelta en Eslovenia, forma parte de un linaje que fue expulsado del pais natal y condenado a no encontrar su morada en ningún sitio. Su herencia, lo único que ha recibido como tradición familiar, es esa conciencia de expulsado. La madre, que sí es del pueblo, ha asumido también esa herencia aunque de un modo completamente distinto. Para ella el país natal perdido es una promesa y un derecho, un lugar de esperanza. De ese modo ambos viven fundamentalmente en el otro país, aunque encarnando cada uno, en su manera de vivirlo, una de las modalidades posibles del exilio: el uno lo vive como inevitablemente perdido y la otra como un sueño de salvación. Y ambos intentan constantemente de imponer sus respectivas vivencias al joven Filip: el padre, el sentimiento colérico de la injusticia; la madre, el sentimiento del derecho y de la lucha por el derecho.

La única patria de Filip, lo único que Filip puede vivir como una especie de patria, son los viajes en autobús y en tren del pueblo a la ciudad y de la ciudad al pueblo. En el autobús o en el tren, los viajeros no son pobres ni ricos, eslovenos o alemanes, ni siquiera son éste o aquél. Los viajeros están fuera del entorno habitual en el que son alguien y ahí, en la impersonalidad propiciada por la penumbra de los asientos, sus gestos alcanzan una dignidad y una intensidad que los transfigura. Y las personas, máximamente anónimas, solitarias, aisladas de su contexto cotidiano, pueden mostrarse en su imagen más íntima, más real. Todos son igualmente nadie. Del mismo modo, los espacios, al poder ser contemplados de una forma morosa y despreocupada, aparecen en sus detalles y en su indefinición, es decir, como escenarios en los que puede pasar cualquier cosa y en los que la imaginación puede proyectarse. De este modo, el viaje en autobús se convierte en la primera escuela de esa mirada purificada, de esa esa forma de leer que se posa sobre las personas y sobre las cosas dejándolas aparecer en su realidad más íntima.

El signo y la prueba

El viaje de Filip que, como todo viaje de formación, es un viaje iniciático, se abre con un enigma y con una prueba de iniciación. El enigma, representado por la ventana ciega, es un signo que, al ser descifrado, dará la orientación del viaje. La prueba, representada por la experiencia del túnel de la frontera, marcará la transición, el umbral, y condensará en un punto máximamente significativo la totalidad del recorrido y su sentido, a saber, la transfiguración de la mirada, la conquista de un mundo al fin legible y la emergencia del narrador.

Filip se siente atraído por una ventana ciega, tapiada, en la estación de Mittlern. Esa ventana le remite inmediatamente a la evocación de otra ventana similar en la casa del peón caminero, en el pueblo natal, y al ojo tuerto del hermano cuyas huellas anda siguiendo. Y la ventana misma aparece como la imagen de lo ilegible: aquello que llama la atención, pero que no da nada para ver, aquello que hace señas pero cuyo sentido no puede ser interpretado. Y la ventana dará al joven dos mensajes. El primero, *“¡amigo, tienes tiempo!”*, es una instrucción de demora. El segundo, que el *“érase una vez”* puede convertirse en un *“¡comienza!”* o,

mejor, en un *"¡re-comienza!"*, es un signo de que el futuro está abierto y el pasado está vigente, es decir, un signo de que la conexión temporal es posible. Siempre, naturalmente, que se dedique el tiempo necesario para fantasearla.

La prueba de iniciación, la transición, el umbral, aunque dura sólo una noche, en el recuerdo se convierte en un símbolo del proceso de convertirse en un narrador capaz de leer el mundo de una forma renovada. Por eso, en el recuerdo, es una noche *"que dura décadas"*. El muchacho decide pasar la noche en el túnel por el que el tren le ha introducido en Eslovenia. Y el túnel, que fue construido por prisioneros de guerra, es, como todo umbral, un espacio que contiene una imagen del peso de un pasado que le impide ser inocente. En el túnel, Filip sueña la pérdida del lugar: que su casa está en ruinas, que su valle natal se ha inundado, que se ha declarado la guerra. Sueña también la pérdida de la identidad del yo: que ha perdido un zapato, que la raya de su pelo ha cambiado de sitio. Imagina a sus compañeros en Grecia y experimenta la soledad. Y, sobre todo, experimenta la mudez. El joven está mudo porque las cosas son ilegibles, y el planeta está mudo porque no tiene ningún narrador que lo indulte y que, al narrarlo, le dé un sentido y lo haga habitable.

Sin embargo, al salir del túnel, todavía en la noche, el valle, el paisaje del valle, se muestra como un espacio que puede ser leído:*"Aunque tenía grabados desde antes los detalles del valle, con todo, ahora aparecían en su literalidad una serie de letras que, teniendo como inicial el caballo que arrancaba hierba, colocadas unas al lado de las otras, formaban un contexto, una escritura. Y este paisaje que tenía ante mí, esta línea horizontal de la que sobresalían objetos (...), esta línea que se podía describir la entendía yo ahora como 'el mundo' (...). De este modo, en esta hora que precedía a la mañana, continuar el camino era ahora descifrar, seguir leyendo, grabar en la memoria, tomar notas en silencio (...). Y yo ahora distinguía dos clases de soportes del mundo: el suelo que sostenía al caballo, los huertos colgantes, las cabañas de madera y el que descifraba todas las cosas y las había tomado sobre sus hombros, a modo de rasgos y signos de estas cosas"*.[34] Además, "*a las vocales que despertaban en mí las cosas se juntaban ahora, como si fueran consonantes, los que iban por la calle"*.[35] Y después de las vocales y las consonantes, las palabras, las palabras sencillas, originales, las que muestran el mundo: *"En las lecherías, a diferencia de lo que ocurría con*

el griterío de las marcas del norte o del oeste, no estaba más que la palabra correspondiente a la leche; en la panadería simplemente la palabra para pan; y la traducción de las palabras 'mleko' y 'kruh' no era ninguna versión a otra lengua, sino un regreso a las imágenes, a la infancia de las palabras, a la primera imagen de la leche y del pan".[36]

A la salida del túnel, en esta suerte de epifanía del mundo, en esta especie de mirada renovada y lenta en la que el mundo, por fin, ya no está mudo y ya es legible, Handke utiliza una imágen especialmente querida para él: las gotas de rocío que forman pequeñas bolitas en el polvo. Una imagen que es, a la vez, una imagen de la infancia y una metáfora de la escritura, de la epifanía del mundo a través de la escritura. Y que puede relacionarse también con aquella intuición del primer Wilhelm de Handke de la primera gota que, después de milenios de lluvia, no se evapora inmediatamente.

El aprendizaje de la lectura

Y empieza el verdadero viaje en un recorrido en tren que Filip, como en los cuentos, hace dormido. En el valle de la Wocheim, Filip, con la sensación de que ha sido dejado en paz, solitario y anónimo, y sin ninguna urgencia, se ocupa en la lectura de los libros del hermano: unos apuntes de la escuela de agricultura y un diccionario de esloveno del siglo XIX.

En el cuaderno de agricultura Filip aprende un lenguaje casi sensorial y austeramente descriptivo, un lenguaje que habla de plantas, de instrumentos agrícolas, de huertos. Y un lenguaje que, al no ser el suyo, está despojado de asociaciones espúreas. El leer se convierte así en un ir, casi sin mediaciones, de una palabra a una imagen: un *'lenguaje vidente'* en el que las cosas están con plena intensidad, casi de una forma corpórea, material.

El diccionario de esloveno, que incluye expresiones y giros, también le da esa experiencia de un leer que es, al mismo tiempo, un descubrir. Y en las palabras aparece un pueblo indeterminado, atemporal, fuera de la historia, que crea nombres para las cosas más cotidianas y más insignificantes. Y las palabras, al estar fuera de contexto y permanecer, por tanto, indeterminadas, crean un espacio blanco a su alrededor donde pueden resonar:"*Y, sin embargo, a la vez eran cuentos, porque, como*

respuesta a cada una de las palabras que me interrogaban —aunque yo no hubiera visto jamás aquella cosa y aunque hiciera tiempo que ésta no estaba ya en este mundo—, de esta cosa emanaba siempre una imagen, o mejor una apariencia, un brillo”.[37]

Y el diccionario, como si fuese una rampa, lleva sus ojos hacia el paisaje. Hacia unos pastizales desiertos, en forma de escalera de piedra. Allí experimenta la aniquilación del mundo, de lo que da cohesión y sentido al mundo, a manos de los corruptores del lenguaje, del tropel de los que hablan y escriben. Y, después, la necesidad de luchar por la subsistencia. Y comienza a escribir en el aire con el puño, como sombreando una enorme hoja de papel que estuviera sobre los peldaños de los pastizales, como escribiendo en una lengua ya desaparecida, como anticipando un mensaje todavía inarticulado que pide justicia.

Así, esta segunda etapa del viaje de Filip puede colocarse bajo el signo de la búsqueda del lugar adecuado, es decir, el punto de vista adecuado, la luz adecuada, el punto justo de despliegue de la mirada. Pero se trata aquí de una mirada en la que el mundo se despliega a un lector atento. Por eso es esencial reconocer los signos, buscar la lengua correspondiente, la palabra que le es propia a cada cosa.

El paisaje del corazón

La siguiente etapa del viaje es el desierto del Karst al que Filip también llega, como en los cuentos, en un viaje mágico, transportado por fuerzas desconocidas: Filip se duerme en un autobús y al despertar está en el Karst. Allí es recibido también de modo enigmático por una vieja que le saluda como a uno de allí, como al *“hijo del herrero muerto, al fin otra vez en casa”*, y así el Karst será el modelo del paisaje de la infancia.

Como lugar iniciático, requiere también una consagración de pertenencia. Y es el viento del sudoeste el que le bautiza y le guía, el que le lleva en volandas, el que le da el nombre y la figura a las cosas de la naturaleza, el que le enseña a leer el paisaje: *“De aquellas brisas he aprendido yo más que del mejor de los profesores: aguzando mis sentidos, todos a un tiempo, en lo aparentemente más embrollado y confuso, en la naturaleza salvaje, a leguas de distancia de los humanos, aquellos soplos me mostraban una forma tras otra, cada una claramente separada de la*

otra, cada una el complemento de la otra, y yo, en la cosa más inútil, descubría un valor y llegué a poder dar nombre a todas las cosas juntas”. [38]

El viento del norte, por su parte, le hace leer de un modo renovado las obras de los hombres: las formas originales de la puerta, del camino, de la casa. El viento del norte reúne a las cosas de los hombres, las armoniza, y las muestra bellas y útiles. Y ahí, en ese aparecer de las formas esenciales de las obras humanas, Filip entiende el valor de la *“herencia de los antepasados”*: el jardín del hermano, la casa construida por el padre, los muebles que fabricaba el padre. Todo eso tiene aquí su correspondencia y su modelo.

Y en el desierto aprende también una manera de andar que le identifica: *“ser todo yo una manera de andar”*.[39] Una manera de andar lenta que, en lugar de concitar la atención de la gente sobre el que camina, *“llama la atención sobre el entorno”*, es puro placer del estar en camino, no tiene meta, pero lleva, una y otra vez, a darse la vuelta y a mirar hacia atrás: *“Es tan inquebrantable la esperanza que tengo en la fuerza de este paisaje para insuflar de un modo renovado en aquél que le dedica tiempo una nueva imagen originaria, una forma elemental, el prototipo mismo de lo que es una cosa, que estaría punto de llamarla fe a esta esperanza; el viento bautismal tiene el valor del viento del primer día, y el caminante, envuelto por él, se siente aún hijo de este mundo. Sin embargo, no necesita salir corriendo como el que va de paso, sino que andará lentamente, se dará la vuelta mirando alrededor de sí mismo, se detendrá, se agachará (…). Antes de que se de cuenta, el paisaje y el viento ya le habrán dado lo que le corresponde”*.[40]

Lo que Filip encuentra en el Karst son las formas que hacen el mundo, por fin, legible y deambulable. Allí se dan a conocer, se graban en su interior, fructifican y pueden ser transmitidas (llevadas a otro país). Por eso cuando Filip, finalmente, decide volver a casa, se ha convertido ya en un escritor: antes de marchar se lleva unos trozos de carbón que encuentra incrustados en la montaña con los que fabricará sus lápices.

[1] *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1977, p. 31.
[2] *Pero yo vivo solamente en los intersticios*, Barcelona, Gedisa, 1990 , pp. 88-89.
[3] *Historia del lápiz*, Barcelona, Península, 1991, p. 6.
[4] *La repetición*, Madrid, Alianza, 1991, p. 226.
[5] *Lento regreso*, Madrid, Alianza, 1985.
[6] *Pero yo vivo solamente de los intersticios*, op. cit., pp. 64-65.
[7] *Historia del lápiz,* op. cit., p. 195.
[8] *Pero yo vivo solamente de los intersticios,* op. cit., pp. 73 y 184.
[9] *Ídem,* p. 79.
[10] *Carta breve para un largo adiós*, Madrid, Alianza, 1976.
[11] *Ídem,* p. 87.
[12] *Ídem,* p. 89.
[13] *Falsche bewegung,* Frankfurt, 1975.
[14] La expresión es de G.A. Goldschmidt y puede encontrarse en su *Peter Handke,* París, Seuil, 1988, p. 94.
[15] *Carta breve para un largo adiós*, op. cit., p. 26.
[16] *Ídem,* p. 135.
[17] *Pero yo vivo solamente de los intersticios,* op. cit., p. 64.
[18] *Lento regreso,* op. cit., p. 154.
[19] *Ídem,* p. 131.
[20] Un excelente trabajo sobre *Lento regreso* desde el punto de vista del tratamiento de los espacios y poniendo en relación a Handke con Cézanne y con Spinoza es el libro de J.L. Pardo, *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar,* Madrid, Ed. del Serbal, 1991.
[21] *Lento regreso.* op. cit., p. 130.
[22] *Ídem,* pp. 85-86.
[23] *Ídem,* p. 88.
[24] *Por los pueblos,* Madrid, Alianza, 1986.
[25] *Ídem*, p. 24.
[26] *Lento regreso,* op. cit., p. 18.
[27] *Ídem,* p. 49.

[28] *Ídem,* p. 60.

[29] *La repetición*, op. cit., p. 13.

[30] Quizá sea interesante señalar que los personajes de las novelas de Handke que estoy citando siempre leen libros y, en algún momento, hablan con artistas. *El Gran Gastby* de F. Scott Fitgerald y *Enrique el Verde* de G. Keller son los libros de la *Carta breve*; *La educación sentimental* de Flaubert y las *Escenas de la vida de un don nadie* de Eichendorff son los de *Falso movimiento*; Lucrecio es el autor que lee Sorger en *Lento regreso*; en *Por los pueblos* es el discurso de Nova el que hace de contrapunto poético y lo que la gente dice de la obra de un escultor que había vivido en el pueblo. La conciencia de los personajes, que antes hemos caracterizado como un entrelazamiento de la mirada y la evocación, de la extensión y la intensión, está constituida también por la imaginación poética. Los héroes de Handke deambulan en un espacio, en una duración y en una biblioteca.

[31] *La repetición,* op. cit., pp. 85-86.

[32] *Ídem,* p. 50.

[33] *Ídem,* p. 53.

[34] *Ídem*, p. 95.

[35] *Ídem,* p. 109.

[36] *Ídem*, p. 109.

[37] *Ídem,* p. 169.

[38] *Ídem,* p. 220.

[39] *Ídem,* p. 225.

[40] *Ídem,* p. 227.

IV. Lectura, traducción y subjetividad

16. Traducción y formación

(La formación de la lengua propia en Goethe y Schleiermacher)

... en aquellos tiempos se conquistaba cuando se traducía.

F. Nietzsche

Hay ocasiones en que un autor o incluso un libro aparecen como esencialmente ligados a la fundación mítica y al imaginario destino de una lengua, de una literatura y, quizá, de toda una cultura: el castellano tiene al *Quijote*, el inglés a Shakespeare, el italiano a la *Divina Comedia*. El alemán, por su parte, sería impensable sin la traducción de la Biblia que hizo Lutero entre 1521 y 1534, recurriendo tanto al original hebreo como, principalmente, a las versiones latina y griega. El acontecimiento, preñado de consecuencias, es que la lengua, la literatura y la cultura alemanas alcanzan su primer momento de autoconciencia a través de una traducción que es, al mismo tiempo, la afirmación de una manera propia de leer. La Biblia de Lutero es, al mismo tiempo, la autoafirmación de la lengua alemana frente al latín de la Roma católica, el texto fundacional del alemán escrito, el inicio de la conciencia nacional alemana, y el instrumento mayor de un movimiento de reforma religiosa que es inseparable a su vez de una reinterpretación radical de las Escrituras y de la puesta en marcha de una relación inédita con los textos sagrados. Quizá por eso los alemanes, como ningún otro pueblo europeo, han ligado el destino de su cultura a la traducción, indicando así que la formación y el desarrollo de una lengua, de una cultura, de una literatura o incluso de una "personalidad" propias debe pasar por una relación con lo otro, con lo que no es alemán, con lo extranjero.

Casi doscientos cincuenta años más tarde, cuando la gran preocupación de los círculos cultivados fue la formación de una literatura propia con

cierta vocación de universalidad, la traducción fue considerada, por segunda vez, como el lugar central donde su jugaba la posibilidad misma de la constitución, el cultivo y el desarrollo de la cultura literaria alemana. No sólo se tradujo masivamente durante la segunda mitad del XVIII y principios del XIX, sino que la actividad misma de la traducción produjo una reflexión crítica sin parangón y de altísimo nivel especulativo en la que participaron hombres como Herder, Goethe y Humboldt, además de los jóvenes románticos reunidos en torno a la revista *Athenäum* entre los que destacan Novalis, Scheleiermacher y los hermanos Schlegel.

En todos esos autores, la elaboración teórica y poética de la traducción es inseparable de la crítica literaria, de la hermenéutica y, en general, de la amplia problemática de la *Bildung* a la que debe lo esencial de su estructura general: la traducción nombra ese movimiento de configuración de sí por la experiencia de lo otro que constituye la esencia misma de la formación y de la cultura, de la *Bildung*, en tanto que su estructura refleja de un modo privilegiado la manera como la cultura alemana entiende su propio despliegue y, por analogía, el proceso por el que un individuo particular, o una obra de arte, alcanzan su forma propia o, dicho de otra manera, llegan a ser lo que son. Y lo que es más interesante, la problematización de la traducción coincide en todos ellos con el origen fascinante de nuestra conciencia literaria: el momento en que la literatura se afirma en su ser más desnudo, más esencial y más propio haciéndose consciente, quizá por primera vez, de su propia libertad, de su propia infinitud y de su propio vértigo.

Goethe y la literatura mundial

La anécdota es muy conocida aunque no por ello ha dejado de ser sorprendente e iluminadora. En 1808 y en plena dominación napoleónica, algunos intelectuales alemanes pidieron consejo a Goethe para la publicación de una recopilación de las mejores poesías alemanas destinada al uso de un público amplio y popular. La intención política y nacionalista de la propuesta era evidente. Y el único consejo del maestro fue recomendar la inclusión en la selección de algunas traducciones alemanas de poesía extranjera. Con ese gesto investido de una cierta solemnidad Goethe expresaba lo que la poesía alemana debía a las literaturas

extranjeras y, lo que es más importante y acaso más enigmático, que esas traducciones también formaban parte esencial de la literatura nacional.

El tratamiento goetheano de la problemática de la traducción no puede separarse de una idea a la que el mismo Goethe dotó de cierta nobleza intelectual y de un innegable valor teórico: la idea de *Weltliteratur*, de literatura mundial. El modo como Goethe usa esa idea traduce a un nivel literario y cultural su propia concepción de la naturaleza como un proceso de interacción constante que es al mismo tiempo un proceso de producción y de metamorfosis formal, de formación y de transformación. Traduce también su interpretación de las relaciones económicas: ese mercado mundial que está empezando a configurarse gracias al incremento del intercambio de mercancías entre los paises y que contribuye a su mutuo enriquecimiento. Pero, más allá de esas analogías, el concepto de literatura mundial es un concepto nítidamente histórico: tiene que ver con el momento específicamente moderno de la relación autoconsciente entre las diversas literaturas; no sólo con su interacción (que siempre ha existido), sino con el hecho de que conciben su existencia y su despliegue en el marco de una intertraducción generalizada. Desde ese punto de vista, y en el momento en que escribía Goethe, sólo la literatura alemana había entrado en esa fase mundial, aunque algunas otras otras literaturas estaban dando pasos en ese sentido. Goethe, como muchos de sus contemporáneos, pensaba que el espacio cultural alemán, incluyendo de forma privilegiada su lengua y su literatura, constituía el modelo de la *Weltliteratur* precisamente porque, a diferencia de otros espacios culturales europeos más fuertes, más autónomos y, quizá por eso mismo, más encerrados en sí mismos, su formación y su despliegue eran inseparables de un proceso intensivo y autoconsciente de traducción que lo abría al influjo formador de otras lenguas y de otras literaturas. Solamente el alemán se había convertido en una lengua de traducción y solamente la literatura alemana había vivido plena y conscientemente la experiencia de la traducción.

Una afirmación tal puede aclararse si se tiene en cuenta que la aproximación a la traducción que tuvo lugar en la Alemania de la segunda mitad del XVIII contrastaba conscientemente con las formas “a la francesa” de traducir que, en lugar de abrirse a la influencia formativa de las lenguas extranjeras, tendían más bien a reemplazar lo que a éstas les es más propio (y, por lo tanto, más extraño desde el punto de vista del francés) por las convenciones formales y estilísticas dominantes. Es como

si los franceses *"deseasen que, en su casa, cada extranjero debiera comportarse y vestirse según sus costumbres, lo que supone que, propiamente hablando, no conocen jamás lo extranjero"*.[1] Si lo extranjero no es más que un puro pretexto para la ampliación de lo propio, si es meramente incorporado reduciendo lo que pueda tener de extraño, entonces la experiencia de lo extranjero, propiamente entendida, no tiene lugar.

Las *Notas y ensayos para la mejor comprensión del Diván Occidental-Oriental* son quizá el texto donde la problematización goetheana de la traducción alcanza una formulación más nítida. Habla allí Goethe de tres maneras o edades de la traducción que se corresponden con tres formas distintas de entender la relación entre lo propio y lo extraño. Por otra parte, y como si el proceso de formación de una cultura y el de un individuo particular fueran estructuralmente análogos, cada una de esas edades encarna tanto un momento de la historia de la cultura literaria alemana como una fase en el proceso de formación de los individuos. Una primera etapa, la de la traducción en prosa, presenta lo extranjero según el sentido de lo propio. El modelo que Goethe utiliza para ilustrarla es la Biblia de Lutero. Y es interesante señalar que, en un fragmento de *Poesía y Verdad*[2], Goethe recomienda a los pedagogos una versión en prosa de Homero puesto que considera esa forma de traducción como la más adecuada para los inicios de la formación juvenil en tanto que da el contenido puro y esencial, sin los afeites de la forma. En una segunda etapa, que Goethe llama "paródica", el traductor intenta ya situarse en las circunstancias de lo extranjero pero lo que pretende no es otra cosa que *"la apropiación del sentido ajeno para reproducirlo con un sentido propio"*. Esa es justamente la traducción "a la francesa". El francés, escribe Goethe, *"al igual que acomoda las palabras ajenas al gusto propio, procede de la misma forma con los sentimientos, los pensamientos e, incluso, los objetos. Para cada fruto del extranjero solicita inevitablemente y a toda costa un sucedáneo que se haya cultivado en su propio solar"*.[3] Además del traductor francés Delille, el ejemplo aquí son las traducciones "poéticas" de Wieland en tanto que siguen y halagan el gusto de sus contemporáneos. En esas traducciones el autor extranjero, dice Goethe, está como *"conducido hacia nosotros, de manera que pueda considerársele nuestro"*.[4] Las traducciones de Wieland, como las traducciones francesas clasicistas de la Ilustración, representarían el

momento en el que la formas estilísticas dominantes son consideradas ahistóricamente como el criterio estético superior e insuperable al que deben someterse todas las demás. Y representarían también una segunda etapa de la formación del individuo dominada por el aprendizaje mimético de esas reglas convencionales del gusto.

La tercera forma de la traducción, aquella modalidad superior y última que encarna para Goethe el espíritu de la *Bildung*, que se corresponde a la edad de la "literatura mundial", y que todavía encuentra resistencias, es aquella en la que *"el traductor se atiene fijamente al original y renuncia, en cierto modo, a la originalidad de su nación, y así nace algo nuevo para lo que aún tiene que adaptarse y formarse el gusto de la masa"*.[5] La forma última de la traducción, por tanto, no niega lo extraño sino que, justamente por acogerlo fielmente en su extrañeza, fuerza a la lengua y al gusto a ir más allá de sus propios límites, a ganar en flexibilidad y en versatilidad, y a formarse de un modo superior. El modelo en este caso es Voss, el traductor canónico de Homero cuyas versiones de la Odisea (1781) y de la Ilíada (1793), aunque fueron en un primer momento duramente atacadas y discutidas, adquirieron una significación histórica ejemplar. Para Goethe, Voss era el hombre que, adaptándolo a la versificación griega, había forzado al alemán, todavía insuficientemente formado, a encontrarse con el espíritu griego y, en ese encuentro, a ir más allá de sí mismo.

La dialéctica formativa de la traducción

Frente a la traducción "a la francesa", las palabras mágicas son fidelidad y ampliación. Son las traducciones marcadas por la fidelidad al original las únicas que permiten la ampliación del lenguaje y de la cultura y, en definitiva, su formación y su transformación. La fidelidad a la obra extranjera exige que la lengua propia reconozca sus propios límites y los franquee. Por eso la traducción inquieta la lengua propia o, en palabras de Schleiermacher, altera *"el íntimo bienestar familiar de la lengua* (das heimische Wohlbefinden der Sprache)*",*[6] como si la relación de la lengua materna con la lengua extranjera determinara la relación de la lengua materna consigo misma. En la traducción entendida bajo el modelo de la *Bildung* es como si la diferencia entre la lengua materna y la extranjera

abriera una diferencia en el interior mismo de la lengua materna de modo que ésta quedase como desestabilizada y separada de sí misma, y abierta, por tanto, a su propia transformación. Frente a la traducción etnocéntrica, la que pretende la apropiación de lo extranjero a través de la reducción sistemática de su extrañeza, el ideal es que la traducción parta de la apertura a lo extraño y a lo desconocido como único medio de poner en cuestión y ampliar lo propio y lo conocido. En la traducción inspirada por la fidelidad, y otra vez en palabras de Goethe, *"se nos introduce en el texto o, incluso, se nos arroja a él, y con ello se cierra el círculo en el que se mueve el acercamiento de lo extraño y lo propio, de lo conocido y lo desconocido"*.[7]

La traducción, entonces, forma y transforma la lengua propia justamente en tanto que ésta reconoce sus límites, pierde su seguridad y se abre al influjo inquietante de lo otro. Pero la traducción también forma y transforma el texto y la lengua traducida: algo del original aparece que no estaba antes, cuando el original se mantenía en su propia lengua. Novalis habla a este respecto de potencialización, Goethe de reflejo, de regeneración y de rejuvenecimiento. Como si la lengua receptora revelara posibilidades latentes del texto, pero que permanecían necesariamente escondidas en la lengua original. Goethe mismo estaba fascinado por la traducción en latín de Hermann y Dorotea: *"... yo no había leído desde hace años ese poema querido entre todos, y ahora lo contemplo como en un espejo, lo cual, como sabemos por experiencia, ejerce una fuerza mágica. Aquí yo veía mi sentimiento y mi poesía a la vez idénticos y modificados en una lengua mucho más formada; me daba cuenta de que el latín tiende al concepto y por eso transforma lo que en alemán se disimula inocentemente. En la traducción latina el poema parecía más noble, como si, en lo que concierne a su forma, hubiera vuelto a su origen"*.[8] De ese modo cada literatura, al ser traducida, se refleja en el espejo de las otras literaturas para buscar ahí lo que necesariamente se le escapa de sí misma. La traducción es para el original un espejo vivificador, un auténtico renacimiento. Al entrar en otra lengua, la obra parece nueva, como recién nacida, aún más original que el mismo original. Porque sin esta traducción que, reflejándola, la rejuvenece, la obra *"se aburriría en sí misma",*[9] en su plena coincidencia consigo misma, en su propia identidad satisfecha.

Formación, traducción y lectura

Podríamos definir la *Bildung* como el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis.

Hemos visto lo que la experiencia de la traducción significaba para la formación y la transformación de la lengua, la cultura y la literatura alemana. Si consideramos ahora la experiencia formativa o transformadora de la lectura bajo el modelo de la traducción podemos tomar como punto de partida del proceso un lector existencialmente inquieto. O, dicho de otro modo, un lector que todavía está en busca de sí mismo, de sus propias palabras, de su propio estilo vital, de su propia identidad o de su propia casa. Sin esta suerte de inquietud previa no puede haber lectura o, a lo sumo, sólo puede haber lectura “a la francesa”, es decir, un modo de lectura en el que simplemente se trata de confirmar-se una y otra vez en aquello que ya se sabe, en aquello que ya se tiene, en el sitio donde ya se está o, en definitiva, en aquello que ya se es. El lector cerrado es el que ya sabe lo que le gusta, lo que quiere o lo que necesita y que, siempre desde sí mismo, toma la lectura como algo que satisface sus gustos, sus demandas o sus necesidades. El lector cerrado es también el que constantemente se está exhibiendo a sí mismo en lo que lee de tal manera que su lectura es, básicamente, juicio. Es éste el lector que evalúa y cataloga, que se coloca a sí mismo y a sus propios criterios de valor como medida del texto, que lee siempre desde arriba (ese es el sentido etimológico de *katalegein*), desde la soberbia de su propia certeza de sí.

Al principio, entonces, un lector inquieto o un lector dispuesto a dejarse inquietar. Lo que en términos demasiado gruesos hemos llamado el clasicismo y el romanticismo alemán constituyó un momento histórico de reflexión intensa y en ocasiones atormentada sobre la posibilidad, la necesidad y el significado de la traducción para la formación y la transformacion de la lengua y la literatura nacional. Pero esa reflexión recubre una inquietud, quizá más esencial, sobre la estructura y los límites de la biblioteca como espacio privilegiado para la formación del carácter y de la sensibilidad de los individuos. La obsesión por qué debe ser traducido, cómo debe ser traducido y para qué debe ser traducido aparece entonces como el reflejo de una inquietud por qué debe ser leído y cómo debe serlo para la plena formación de individuos cultivados. El pensamiento de la *Bildung*, de la *Einbildung* y de todas las modificaciones del *Bilden* no se separa del imperativo de la traducción, del deber-de-traducir, como no se separa tampoco del imperativo de la lectura. Y la conexión entre esos tres elementos expresa a su vez la inquietud de la cultura y de la literatura alemana (y de las personas que creen encarnarla) por su propia lengua, por su propio estilo y, en suma, por su propia identidad.

En el modelo de la *Bildung*, la inquietud primera del lector se resuelve en apertura. Y esa es quizá la apuesta mayor de la ley clásica de la *Bildung*: lo propio no accede a sí mismo sino por la experiencia, es decir, por la prueba de lo ajeno, de lo otro, de lo extranjero. La traducción y la lectura aparecen así como elementos mediadores entre lo propio y lo ajeno y, a la postre, puesto que la prueba de lo ajeno se resuelve al cabo en una modificación de lo propio, como elementos mediadores entre lo propio y sí mismo.

Pero para que haya mediación tiene que haber diferencias. Y esa es otra de las grandes aportaciones del siglo XVIII alemán en claro contraste con el monismo de la razón propio de la *Aüfklarung*: la clara conciencia de la pluralidad del espíritu tanto tomado en su dimensión temporal como espacial. Esa pluralidad está de algún modo encarnada en la pluralidad de las lenguas y, de forma emblemático, en la pluralidad de las literaturas y, en el interior de cada literatura, en la diversidad de las obras. Entre Herder y W. von Humboldt la filosofía del lenguaje, la *Sprachphilosophie*, deriva claramente hacia una especie de lingüística comparada atravesada por sutiles consideraciones históricas y antropológicas. Herder, el inventor del

Volkgeist, del espíritu del pueblo, como algo encarnado en la lengua y en las tradiciones, pregonó una suerte de *"fisionomía de las naciones establecida a partir de sus lenguas"* que incluía la hipótesis de que el carácter nacional está impreso en la lengua y, a la vez, lleva la impronta de la lengua. Humboldt, armado ya de los recursos de la filología histórica alemana y de las observaciones lingüísticas de los viajeros y exploradores, formula lisa y llanamente la concordancia entre lengua, cultura y experiencia. Cada lengua, afirma Humboldt, organiza la percepción de la realidad o, dicho de otro modo, forma espiritualmente el mundo de un modo siempre particular. De ahí la singularidad espiritual irreductible de cada lengua y, en su interior, la singularidad espiritual de cada hablante concreto que mantenga una relación realmente original con su propio lenguaje. La idea de la traducción, entonces, parte de la multiplicidad irreductible de las lenguas y de su constante mutación o, si se quiere, del hecho de Babel. La idea de la lectura, por su parte, implica la conciencia de la multiplicidad del espíritu humano en tanto que esa multiplicidad está expresada en la multitud y la diversidad de las obras que llenan los estantes de la biblioteca.

Tenemos entonces un lector inquieto, abierto y sensible a las diferencias. Pero también un lector voraz convencido de que no hay diferencia que no pueda ser mediada y de que no hay experiencia de lo otro que no pueda resolverse al cabo en la constitución de una unidad o de una identidad superior. La alteridad de las lenguas y de las obras, su heterogeneidad, no es absoluta puesto que puede ser mediada y puesta a trabajar para la consecución de una integración superior. La traducción generalizada como proyecto cultural plenamente consciente de la Alemania romántica expresa la plena confianza en esa mediación integradora: todas las lenguas y todas las obras pueden idealmente traducirse y todos los libros pueden idealmente ser leidos. No olvidemos que la época de la traducción es también la época de la filología, del orientalismo, de la investigación histórica comparada, de la ciencia del folklore, de la recuperación de la literatura nacional medieval, la época, en suma, de la constitución de una suerte de Biblioteca Universal que contiene la totalidad de las formas espirituales de la humanidad. La lengua y la literatura alemanas se dan sí mismas una cierta vocación de universalidad al hacerse capaces de cultivar en su propio interior la riqueza espiritual de todas las lenguas y de todas las literaturas, al abrirse

a su influjo formativo y, en definitiva, al dejarse cultivar por ellas. El lector alemán se piensa a sí mismo como un lector absoluto en tanto que se ha hecho capaz de acoger en su interior la fuerza formativa de todos los libros. Y la estructura de la *Bildung,* que no es otra cosa que una teoría general de la mediación, asegura la producción final de esa síntesis. La lectura como experiencia de formación no es entonces una mera operación de apropiación mecánica, como sería el caso paradigmático de la traducción a la francesa, sino que consiste en una suerte de integración orgánica que produce síntesis formales cada vez más complejas. En uno de los "Fragmentos del *Athenäum*", F. Schlegel parece retratar a ese lector omnicomprensivo cuando habla de *"un espíritu que en sí mismo contiene una pluralidad mayoritaria de espíritus y todo un sistema de personas, un espíritu en cuyo interior ha crecido y ha madurado el universo, que, como suele decirse, ha de retoñar en cada mónada"*.[10]

La capacidad integradora de la lectura entendida bajo el modelo de la traducción y de la *Bildung*, estaría garantizada por su estructura reflexiva. La experiencia de la lectura sería algo así como un movimiento de ida (hacia el texto como encarnación de la alteridad espiritual) y de vuelta (hacia uno mismo). F. Schlegel expresa con claridad esa estructura básica: *"... siempre seguro de volver a encontrarse a sí mismo, el hombre está constantemente saliendo de sí para buscar y encontrar el complemento de su ser más íntimo en la profundidad del ser de otro. El juego de la comunicación y el acercamiento es la ocupación y la fuerza de la vida".*[11] Y, en otro lugar, *"... el verdadero medio* (de la formación) *es sólo aquél al que se retorna siempre desde las trayectorias excéntricas del entusiasmo y la energía, y no aquél que nunca se abandona"*.[12] En una cita que ya he utilizado en la introducción a esta sección y que muestra cómo la hermenéutica contemporánea guarda aún la estructura de la *Bildung* en lo esencial dice Gadamer, siguiendo a Hegel, que toda comprensión es retorno: *"reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, ese es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino el retorno a sí mismo desde el ser del otro"*.[13]

En la lectura, por tanto, el movimiento hacia el texto sería un momento mediador de la relación del lector consigo mismo. El texto como encarnación de la alteridad espiritual, como otro, no sería sino un rodeo, quizá necesario, en la permanente construcción y reconstrucción de lo mismo, la diferencia no sería sino un medio para el fortalecimiento de la

identidad, la comprensión del texto no sería sino una parte del trabajo requerido para el crecimiento de la autocomprensión. La estructura de la lectura configuraría así al texto como un elemento en el juego del lector, un juego en el que su identidad estática quedaría provisionalmente afectada por una cierta negatividad más o menos trucada de modo que el texto quedaría determinado como el lugar de una cierta resistencia en el que el lector se afectaría a sí mismo, se alteraría hacia sí mismo y así se transformaría.

Por eso el modelo de la *Bildung* introduce en la lectura (y en la traducción) una cierta perspectiva económica: la pluralidad del espíritu puede ser percibida como riqueza posible y hay que calcular el juego de las mediaciones en términos de ganancia potencial. Hay que asegurar la ganancia: que lo que leemos venga a incrementar lo que somos, que el influjo formativo de los libros amplíe nuestra mente, que nos haga más sabios, que haga más variadas nuestras experiencias, que nos haga en suma más ricos. La administración y el control de la relación formativa con lo (espiritualmente) extraño tiene entonces una función económica privilegiada: asegurar, ampliar, enriquecer y fortalecer la identidad del lector. El lector sería así el que hace de la comprensión un dispositivo de apropiación de la riqueza espiritual de la humanidad y la lectura sería un mecanismo del despliegue de su libertad, de su voluntad y de su potencia integradora.

Traducción, comprensión e intersubjetividad

Todavía en el marco estructural de la *Bildung*, quizá fue Schleiermacher quien más claramente elaboró la íntima conexión entre traducir y comprender insertando los problemas de la traducción y de la lectura en un marco hermenéutico e inaugurando así una línea teórica entre cuyos continuadores están Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur. El desplazamiento hermenéutico de la problemática de la traducción es inseparable de otros dos desplazamientos más fundamentales. En primer lugar, y en esto Schleiermacher es ya nuestro contemporáneo, el lenguaje no es considerado como un mero instrumento de comunicación, una cosa entre las cosas, un algo exterior que los hombres tienen y utilizan. Anunciando su carácter constitutivo de lo humano en su ser propio, esa

cualidad ontológica a la que Heidegger dará su máxima dignidad, Schleiermacher considera el lenguaje como el medio esencial en el que se produce toda relación del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo y, por ende, como el medio en el que se realiza toda experiencia y toda formación. El primer desplazamiento, entonces, consiste en situar la problemática común de la traducción y de la comprensión en el interior de una teoría general y fundamental del lenguaje.

El segundo desplazamiento es el que se produce en el interior mismo del lenguaje haciéndolo pasar desde la representación a la expresión o desde lo objetivo a lo subjetivo. La tarea de la hermenéutica es hacer comprensible al autor. En palabras de Gadamer, *“lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor”*.[14] En una primera reivindicación de su soberanía respecto al mundo, el lenguaje no se enraiza ya en el ser de las cosas, sino en la actividad de los hablantes; su función no es ya representar la realidad, sino expresar el espíritu; y el espíritu es, esencialmente, libertad. Por eso el lenguaje, y la literatura como su forma más eminente, es para Schleiermacher expresión vital de los individuos e, indiscerniblemente, *poiesis*, producción y creación libre de sentido. Esa expresión poética vital es la verdad que se oculta en los textos y que la comprensión debe llevar a la luz aunque consciente de su imposibilidad radical, puesto que la individualidad es un misterio que nunca se da completamente a la comprensión y puesto que el lenguaje mantiene siempre un resto de opacidad respecto al sentido que convierte la tarea hermenéutica en inacabable. Por eso, para Schleiermacher, toda comprensión de la expresión vital de un individuo (o de una cultura) está siempre necesariamente inacabada: siempre hay una oscuridad en el otro, un resto de incomprensibilidad que es el límite de la comprensión y, al mismo tiempo, la condición de posibilidad de su carácter abierto y no finalizado, de su esencial infinitud.

Este doble desplazamiento permite a Schleiermacher elaborar su teoría de la traducción en una conferencia pronunciada en la Academia de las Ciencias de Berlín en 1813. En ese discurso distingue entre dos formas extremas de comportamiento lingüístico que a su vez se corresponden a dos maneras distintas de traducir. La primera forma es un habla que concierne a los asuntos prácticos y a los negocios. En este caso el discurso está dirigido al acuerdo sobre las cosas que representa, el sujeto hablante

aparece como un mero servidor del contenido objetivo y su discurso tiende a devenir pura designación desprovista de toda elaboración formal, de toda dimensión subjetiva y de todo valor expresivo propio en tanto que no es más que el vehículo indiferente de un contenido. Aquí la traducción es mera interpretación mecánica y exterior en el sentido de que los hablantes de lenguas diferentes sólo necesitan de un intérprete (*Dolmetschen*) que acerque sus respectivas lenguas e intenciones para ponerse de acuerdo sobre el asunto. Y también pertenecerían a este tipo de habla los discursos que Schleiermacher llama *"de mercado"*, los discursos políticos y recreativos, propios de cortesanos y de gente de mundo, en los que la enunciación, por superficial e intercambiable, no está ligada a las peculiaridades de una lengua particular o a la expresión vital de un individuo concreto. La segunda forma de comportamiento lingüístico es una expresión científica o artística (en nuestros términos: filosófica o literaria) que no está atada por el asunto ni por intención práctica alguna. La diferencia fundamental entre ambas formas es que en esta última no puede obviarse ni la libertad compositiva del autor ni el espíritu mismo de la lengua. Ahora *"el asunto no domina ya de ninguna manera, sino que es dominado por el pensamiento y por el espíritu, e incluso muchas veces sólo ha nacido con las palabras, y sólo con ellas existe"*.[15] Y sólo en este caso la traducción es propiamente traducción en tanto que implica comprensión intersubjetiva (el traductor tiene que comprender al autor en tanto que su texto es expresión de su libertad), así como todos los problemas de las diferencias entre las lenguas en tanto que configuran mundos diferentes y a menudo inconmensurables.

Tal demarcación apunta hacia una acotación netamente moderna del dominio de la literatura. Dicho dominio sería aquél que, a diferencia de los usos instrumentales del lenguaje, está caracterizado por la creatividad y por la lingüisticidad. La traducción, parece decir Schleiermacher, sólo alcanza su auténtica dimensión en la literatura (incluyendo la filosofía), es decir, cuando hay un autor creativo detrás del texto y cuando el sentido, lo que Schleiermacher llama el pensamiento, *"es uno con la palabra"*[16] o, dicho de otro modo, es inseparable de la forma lingüística de su expresión. La lengua, en la literatura, no es algo mecánico y externo, mero vehículo de un contenido, sino que tiene auténtica *"fuerza modeladora"*[17] de sentido y no puede separarse de él. Desde ese punto de vista la comprensión de un texto tiene una doble dimensión puesto que lo que hay

que comprender, su sentido, es, indiscerniblemente, obra del hablante y producto de la lengua: *"... todas las palabras libres y superiores deben ser comprendidas de manera doble: en parte, en el espíritu de la lengua de cuyos elementos se componen, como manifestación sujeta a este espíritu, condicionada por él, y traída a la vida en él en la persona del hablante; y, por otra parte, deben ser comprendidas desde el punto de vista del alma del hablante, como obra suya, que sólo de su particular existencia ha nacido en esta forma, y que sólo por ella es explicable"*.[18]

Una obra es por un lado el producto expresivo subjetivo de un individuo particular y, por otro, un fenómeno objetivo de una lengua también particular con la que el autor mantiene una relación íntima que es simultáneamente de sujeción y de libertad. Una obra es un momento único en la vida de una lengua a la vez que la expresión única de un individuo. Más aún, cuanto más nítido es el carácter subjetivo de la obra, más evidente es su intimidad con la lengua. Como si el autor, justamente por su voluntad de expresarse a sí mismo, estuviera más y más intensamente concernido en el desvelamiento de lo que la lengua tiene de posibilidad expresiva. Y así, por su doble faceta de subjetividad e intimidad con la lengua, la obra literaria se aleja de toda objetividad y de toda pretensión representativa.

El traductor, idealmente, es el que da a leer una obra escrita por un autor extranjero en una lengua extraña a los lectores de su propio pais y de su propia lengua. El traductor, como un maestro de lectura, es ese lector que hace leer, el que situa su actividad de lector primero, privilegiado y atento, como una mediación entre el autor y su lengua y los lectores y la suya. La dificultad de su tarea y lo que puede hacerla aparecer, en palabras de Schleiermacher, como una *"empresa disparatada"*, es la pretensión de ofrecer en su lengua materna y mediante la intervención de su propia subjetividad una obra que pertenece a la intimidad de una lengua extranjera y a la expresión vital de un autor extraño. Evitando tanto la paráfrasis como la recreación, la primera porque trata la lengua como algo mecánico y la segunda porque renuncia a la identidad lingüística de la obra, el traductor, como un intermediario cuya pretensión es propiciar el encuentro de dos personas separadas, el autor y el lector, sólo tiene dos posibilidades: *"... o bien el traductor deja lo más posible al escritor en reposo, y hace moverse al lector hacia él, o bien deja al lector lo más posible en reposo haciendo moverse hacia él al escritor"*.[19]

En la segunda posibilidad podemos reconocer la traducción etnocéntrica “a la francesa”, propia, dice Schleiermacher, de *“lenguas cautivas”*, que están como aprisionadas por convenciones expresivas demasiado rígidas, y de lenguas en cierta medida *“autosuficientes”* en las que el ansia de traducción no parte de una necesidad auténtica sino que *“es fruto de la arrogancia y de la codicia”*.[20] Por otra parte, tal forma de traducción es adecuada a lectores perezosos a los que no se les puede exigir esfuerzo, y por eso hay que obligar al autor a renunciar a lo que tiene de extraño para hacerlo familiar para el lector de manera que no contradiga sus hábitos. La primera posibilidad, sin embargo, sólo es posible en *“lenguas más libres”*, que se caracterizan por una mayor flexibilidad y una mayor apertura a los influjos formativos de lo ajeno, y en lenguas que se caracterizan por una mayor humildad de la que parte una voluntad cierta de formación y transformación. Además, este tipo de traducción obliga al lector a salir de sí mismo y de lo que le es familiar y habitual de modo que pueda recibir al autor extranjero en lo que tiene de extranjero.

Podemos ver ya que, para Schleiermacher, las formas inauténticas de la traducción (la paráfrasis, la recreación o la traducción “a la francesa”) niegan la relación profunda, orgánica e interna que el escritor y su obra mantiene con su propia lengua. Y, lo que es igualmente importante, niegan también la íntima relación del lector con la suya. Si la obra pertenece a la literatura porque es, al mismo tiempo, producción libre de una subjetividad y configuración objetiva de una lengua particular, la lectura de la obra también es literatura en tanto que supone esas dos mismas condiciones: la comprensión de una obra es también la producción subjetiva del lector y en absoluto un procedimiento mecánico que pueda hacerse aplicando determinadas reglas; por otra parte, la lectura también es indistinguible del modo como el lector va paulatinamente descubriendo y re-inventando su propia lengua. Por eso las traducciones inauténticas, en su doble ignorancia de la relación que la obra y el lector mantienen con sus lenguas respectivas, niegan la idea misma de la lengua particular e histórica como el hogar natal, el medio formativo y la condición misma de toda producción de sentido. Tales formas de traducir toman la diferencia entre las lenguas como algo contingente que las traducciones tienden a superar. El traductor auténtico, sin embargo, sabe de la radicalidad de

dicha diferencia y, en lugar de pasarla por alto o intentar suprimirla, se atreve a habitar en su interior y a trabajar para hacerla productiva.

La traducción auténtica implica una relación auténtica con la lengua, y eso tanto con la lengua del autor y de la obra original como con la del lector y de la obra traducida. De ahí que sólo ella enfrente los problemas de la traducción y no se limite sólo a esquivarlos o a ignorarlos como las otras. Pero la traducción auténtica implica un riesgo evidente para la lengua propia. Un riesgo que, para ser enfrentado, exige una cierta confianza en la lengua, en su apertura y en su versatilidad. Un riesgo, por último, que sólo si es convenientemente medido y enfrentado puede ser también el lugar de la propia formación y la propia transformación, el lugar de la *Bildung*. Por eso la traducción auténtica, con sus riesgos y posibilidades, no es sólo una elección metodológica sino, sobre todo, cultural y ética, nada más y nada menos que la opción vital de una cultura.

Por eso Schleiermacher, en un párrafo que guarda el recuerdo de la *Weltliteratur* goetheana y que conserva algo de esa concepción económica de la traducción y de la lectura que he señalado más arriba, concluye así su conferencia: *"...una necesidad interior, en la que se manifiesta con claridad una particular vocación de nuestro pueblo, nos ha impulsado a traducir casi todo, no podemos retroceder, y hemos de seguir adelante. (...) debido a su respeto por lo ajeno, y a su naturaleza conciliadora, nuestro pueblo está destinado a juntar en su lengua, a la vez, todos los tesoros de la ciencia y el arte extranjeros y los propios (...). Este parece ser, en efecto, el verdadero sentido histórico de la traducción en gran escala, tal y como ha venido a ser común entre nosotros"*.[21]

[1] A. W. Schlegel, *Geschichte des klassischen Literatur*, citado en A. Berman, *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Gallimard, París, 1984, p. 62.

[2] J.W. von Goethe, "De Poesía y Verdad" (1811-1833), en M.A. Vega (ed.), *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 249.

[3] J.W. von Goethe, "Notas y ensayos para la mejor comprensión del Diván Occidental-Oriental" (1819), en D. López García (ed.) *Teorías de la traducción. Antología de textos,* Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1996, pp. 127-128.

[4] J.W. von Goethe, "En recuerdo fraternal de Wieland" (1813), en D. López García (ed.), *Ídem,* p. 127.

[5] J.W. von Goethe, "Notas y ensayos para la mejor comprensión del Diván Occidental-Oriental" (1819), en D. López García (ed.), *Ídem,* p. 128.

[6] F. Schleiermacher, "Sobre los diferentes métodos de traducir" (1813) en D. López García (ed.), *Ídem,* p. 144.

[7] J.W. von Goethe, "Carta a Schiller" (1795) en M. A. Vega (ed.). *Textos clásicos de teoría de la traducción*, op. cit., p. 246.

[8] J.W. von Goethe, citado en F. Strich, *Goethe und die Weltliteratur*, Berna, Francke Verlag, , 1946, p. 36.

[9] J.W. von Goethe, citado en F. Strich, *ídem,* p. 34.

[10] F. Schlegel, "Fragmentos del *Athenäum*, nº 121" (1798) en J. Arnaldo (ed.), *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, Madrid, Tecnos, 1987. p. 139.

[11] F. Schlegel, "Diálogo sobre la poesía" (1800), en *Poesía y filosofía*, Madrid, Alianza, 1994, p. 97.

[12] F. Schlegel, "Sobre la filosofía" (1799), en *Ídem,* p. 81.

[13] H-G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1984, p. 43.

[14] H-G. Gadamer, *Verdad y Método*, op. cit., p. 239.

[15] F. Schleiermacher, "Sobre los diferentes métodos de traducir" (1813) en D. López García (ed.), *Teorías de la traducción. Antología de textos*, op. cit., p. 131.

[16] *Ídem*, p. 133.
[17] *Ídem,* p. 148.
[18] *Ídem,* p. 134.
[19] *Ídem*, p. 137.
[20] *Ídem*, p. 145.
[21] *Ídem*, pp. 155-156.

17. La formación anárquica

(El infinito de la lectura en Schlegel y Novalis)

Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena*, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.*

Jorge Luis Borges

"Le romantisme est notre naïveté", escriben Philippe Lacoue-Labarthe y Jean-Luc Nancy en el prólogo de un libro que, junto con la rechazada tesis doctoral de Walter Benjamin, constituye la clave de la recuperación crítica contemporánea del primer romanticismo alemán más allá de la brutal y torpe condena unánimente repetida desde Hegel por toda filosofía de vocación totalitaria.[1] El romanticismo es nuestra inocencia y nuestra ingenuidad, quizá nuestra revuelta adolescente, pero también, si tomamos la *Naivität* en el sentido en que Schiller usa esa palabra, es el recuerdo de nuestro nacimiento y el anuncio de nuestra renovación, de nuestra propia posibilidad de futuro, de libertad y de novedad.[2]

En lo que aquí nos interesa, los jóvenes del *Athenäum* mantienen la estructura básica de la *Bildung*, pero la tensan hasta el límite en tanto que la liberan de toda atadura y la lanzan hacia el infinito. La operación teórica, formulada de forma entusiasta, consiste, desde el punto de vista filosófico, en una determinada distancia con respecto a la estética trascendental kantiana: básicamente en la re-elaboración de la noción fichteana de reflexión (que, a su vez, reelabora la noción kantiana de crítica) colocando el arte, emblemáticamente la literatura, y no la autoconciencia, como el medio de su despliegue. La deriva romántica debe entenderse, por un lado, como la apertura, en el interior del idealismo especulativo post-kantiano, de la cuestión de la literatura. Por otro, como la explosión de la estructura de la *Bildung* en el seno de esa cuestión. En suma, cómo llevar hasta sus consecuencias más radicales la afirmación contenida en el Fragmento 430 del *Athenäum*, ese *dictum* que podría

tomarse como la quintaesencia del programa romántico: *"todo hombre es, por naturaleza, poeta*".[3]

Kant, como se sabe, había introducido la reflexión (considerada como crítica) en el núcleo de la filosofía. La filosofía kantiana puede entenderse como la analítica de un sujeto finito al que se le prohibe toda transgresión del campo de lo sensible en lo que respecta a la razón teórica, así como todo desbordamiento del imperativo moral en lo que respecta a la razón práctica. En la *Crítica de la Facultad de Juzgar*, sin embargo, la reflexión ya no es una actividad auto-limitadora, como en el caso de la crítica del conocimiento y de la moral, sino que aparece como un movimiento libre y sin trabas. Lo bello aparece ahí como una cualidad sin concepto y sin fin: como algo que place sin la intervención siempre limitadora del entendimiento o de la razón y también como algo desprovisto de toda finalidad exterior. La formación de lo bello, por tanto, proviene del libre juego de las facultades del espíritu dominadas por la *Einbildungskraft*, por la imaginación transcendental.[4] En esa estela, Fichte, como también Schelling, se propuso radicalizar estéticamente las nociones kantianas de crítica y de reflexión haciendo saltar los límites que impedían el despliegue de la infinitud del sujeto. Lo que estos autores, y con ellos los jóvenes románticos, toman de Kant no es otra cosa que la posibilidad latente en el pensamiento kantiano de pensar la *Bildung* humana (lo que nosotros entendemos como la historia de una cultura o como el desarrollo de un individuo particular) como un proceso sin principio y sin fin determinados: como un devenir cuya *archè* es arbitraria y cuyo *telos* remite al infinito, literalmente an-árquico y a-teleológico.

Poesía e infinito

En la primera redacción de la *Doctrina de la Ciencia* Fichte había pensado el despliegue del espíritu desde el movimiento puramente subjetivo en el que éste se refleja sobre sí mismo. El sujeto de la reflexión es el yo absoluto conociéndose de manera inmediata, pero no de manera sensible, como una cosa material, sino de manera formal, engendrándose y recuperándose a sí mismo como objeto formado. La reflexión fichteana tiene entonces la estructura de un pensamiento del pensamiento o, lo que para Fichte es lo mismo, de una formación de la forma. Además, y dada

esa estructura puramente formal y como vaciada de toda determinación substancial, esa reflexión puede pensarse como el modo de auto-formación de un sujeto dotado de libertad absoluta de la que no puede dar cuenta ninguna lógica de la identidad ni de la identificación que pudiera pensarse como su origen primero o como su resolución última.

A partir de ahí, y a diferencia de Fichte, los jóvenes románticos ya no entienden el sujeto absoluto como una pura autoconciencia no limitada por ninguna objetividad, sino que piensan su libertad como lo que se realiza en el lenguaje entendido artísticamente, es decir, en la poesía como fuerza que compone y crea. La palabra poesía (*Poesie*) no mienta aquí un producto literario de un género particular (lo que sería la *Dichtung*), sino que nombra un impulso inacabable, plural y no regulado orientado a la producción y la renovación de las formas. *Poesie* es el nombre de una constante metamorfosis que escapa a toda estabilización, de una perpetua disgregación que escapa a toda síntesis, de una eterna fuerza formadora que escapa siempre a toda ordenación y a toda disciplina. Y *Poesie* nombra también un movimiento de reapropiación de la naturaleza aunque esta vez como producida, organizada y formada por el espíritu. En ese sentido, la poesía no refleja el mundo a la manera del conocimiento objetivo, sino que más bien lo re-produce activamente, en una forma continuamente renovada.

Partiendo de una afirmación convencional del idealismo, aquella que enuncia que el mundo no es otra cosa que el correlato de la actividad formadora del sujeto, el momento romántico consiste en su radicalización estética. El sujeto es ahora percibido como artista, es decir, como sujeto libre, creador y potencialmente infinito. Desde ese punto de vista, el mundo que es su correlato no puede ser concebido de otro modo que como una obra de arte en perpetua formación y transformación, siempre inacabada.[5] La fuerza formadora, la *bilbende Kraft*, es una potencia estética, una *aesthetische Kraft* cuyo otro nombre es *Poesie* y cuyo principio ontológico es la libertad.

Pero el juego poético, todo lo libre e indeterminado que se quiera, no es huida del mundo sino con-formación del mundo y, en ese sentido, produce verdad. Una verdad, eso sí, que no es ya última e inamovible, sino que está eternamente abierta a la dimensión imaginaria de lo posible. Por eso, para los jóvenes románticos, la filosofía es poesía, debe cumplirse como poesía. Para ellos el arte es el *organon* por excelencia de la filosofía

porque la poesía es nada más y nada menos que el proceso mismo libre e infinito de producción de la verdad. El arte no es tomado como un adorno o un refinamiento que se añade al espíritu o, incluso, como un goce especialmente noble y desinteresado. El principio estético que inspira a los jóvenes románticos, por el contrario, supone toda una nueva definición del principio de realidad, nada más y nada menos que el engarce ontológico entre verdad, arte y libertad.

Es como poesía que el mundo y el hombre pueden mostrar un devenir abierto y no finalizado que nunca se fija definitivamente en ninguna versión de sí mismo. Y el poeta romántico, figura del hombre moderno, en medio del formarse y el transformarse continuo de sí mismo y del mundo, comprende la verdad de su existencia como una incesante aventura poética.

Podemos ver ahí, en esa aventura a la vez poética y existencial, la íntima conexión entre *Poesie* y *Bildung*. Nada es sino formado, *gebildet*, y lo que hace que una cultura, una obra de arte o una persona individual se formen es una *bilbende Kraft*, una fuerza formadora entendida como impulso poético, como capacidad infinita de *auto-poiesis* (en el doble sentido de autocreación y autoproducción) o, dicho de otro modo, como principio libre e indeterminado de autoformación y de autotransformación. Como dicen Laucoue-Labarthe y Nancy: *"la poesía romántica intenta pensar la esencia de la* poiesis*, es decir de la producción. La cosa literaria produce allí la verdad de la producción en sí y, por lo tanto, de la producción de sí, de la autopoiesis. Y si es cierto (…) que la autoproducción forma la instancia última y la clausura del absoluto especulativo, es necesario reconocer en el pensamiento romántico no solamente el absoluto de la literatura, sino la literatura en tanto que absoluto. El romanticismo es la inaguración del absoluto literario"*.[6]

Autorreflexión, mediación y diálogo

Entre los jóvenes del *Athenäum*, A. W. Schlegel destaca como uno de los más grandes y prolíficos traductores de la lengua alemana. Novalis y F. Schlegel, por su parte, valoran enormemente la actividad de la traducción y escriben varias anotaciones al respecto. Sin embargo, y a pesar de que tanto la práctica de la traducción como la manera de entenderla se cuentan

entre sus principales aportaciones, no hay en esos autores una teoría de la traducción explícitamente formulada. La teoría romántica de la traducción es, por decirlo así, inmanente a la teoría de la literatura, sobre todo en dos aspectos relacionados entre sí. Por un lado, en la apología de la mezcla, de la hibridación y de la conversibilidad generalizada de las categorías. Por otro, en su concepción de la crítica literaria. En ese último aspecto es en el que insiste Antoine Berman cuando dice que *"en el pensamiento romántico, el concepto de crítica debía necesariamente recubrir, desplazar y en parte ocultar el de traducción"*.[7] La traducción ya no es sólo una actividad que puede ser tomada como un análogo de la lectura, sino que se confunde con la afirmación de una determinada manera de leer.

La crítica, entendida como construcción teórica del arte, se presenta al modo de la reflexión de la poesía sobre sí misma, es decir, como poesía de la poesía. Así F. Schlegel en el fragmento 117 del *Lyceum* afirma taxativamente: *"la poesía sólo puede ser criticada por la poesía. Un juicio artístico que no es él mismo una obra de arte (...) no tiene ningún derecho de ciudadanía en el reino del arte"*.[8] Podemos encontrar aquí una huella de la noción fichteana de reflexión concebida como la exposición de la formación de la forma o, dicho de otro modo, como la revelación del elemento productor y creador, literalmente poético, tal como aparece realizado en un producto literario dado. Desde este punto de vista, la lectura crítica es reconstrucción de la génesis de la obra, captación sensible de las leyes que han determinado su proceso de formación. La lectura crítica ya no es el juicio de la obra según su conformidad o no con un modelo externo y la tarea del crítico ya no consiste en la fijación de un canon de lo que es excelente según ciertos criterios independientes de la obra. La obra no está sometida a reglas exteriores a ella, sino que contiene ella misma su propia ley inmanente que no es otra que la que ha determinado su génesis y su formación. Por eso es la obra misma la que contiene en germen la posibilidad de su propia crítica, y es en la crítica que la obra se refleja a sí misma en el espejo de su propia ley inmanente. La lectura crítica no es otra cosa, entonces, que la autorreflexión de la obra. Una autorreflexión, sin embargo, que lleva siempre la obra más allá de sí misma puesto que su ley constituye siempre un exceso respecto a la obra particular que es su cumplimiento. La lectura crítica constituye así una suerte de infinitización de la obra en tanto que busca en ella las huellas del absoluto creador que la ha formado y que, a la vez, ha injertado

en ella la fuerza que la lanza por encima de sí misma. La autorreflexión de la obra no es ya la producción de un lenguaje anexo que habla de la obra determinándola y delimitándola desde su exterior, sino que es un impulso inscrito en el interior mismo de la poesía en tanto que su esencia es ser búsqueda y búsqueda de sí misma en el movimiento indeterminado de su propia indeterminación y en el espacio ilimitado de su propia carencia de límites.

Pero la crítica es también mediación. En la introducción al *Diálogo sobre la Poesía*, uno de los textos mayores de la revista *Athenäum*, F. Schlegel comienza afirmando que *"...cada uno porta en sí su propia poesía"*. A partir de ahí señala que *"...la alta ciencia de una auténtica crítica ha de enseñarle cómo debe formarse a sí mismo en sí mismo y, ante todo, ha de enseñarle a captar también todas las demás formas autónomas de la poesía en su fuerza y su plenitud clásicas, de modo que la flor y el fruto de espíritus ajenos se convierta en alimento y semilla para su propia fantasía"*. La función de la lectura crítica no es establecer y juzgar el valor de una obra, *"otorgarle leyes punitivas"*, sino formar la poesía que cada lector lleva en su interior. Cada poesía individual, engendrada por una forma formadora con leyes inmanentes, es singular y limitada. La generalización según modelos externos mata y pierde lo que tiene de más propio. Pero para formarse, esa poesía propia tiene salir de sí y relacionarse con el todo: *"... tampoco debe bastarle al poeta legar en obras duraderas la expresión de su propia poesía tal como innatamente tomó forma en él. Ha de esforzarse por ampliar eternamente su poesía y su visión de la poesía (...) esforzándose por incorporar de la manera más precisa su parte a la gran totalidad"*.[9]

Autorreflexión y mediación. Además, la lectura crítica es también un juego ágil de correspondencias entre textos diversos que produce cruces y mutaciones enigmáticas. En ese contexto no es casual que el texto anteriormente citado tenga la forma de un diálogo en el que los distintos interlocutores son trasuntos literarios de los miembros del grupo de Jena captados en los momentos inmediatamente anteriores a la disolución del grupo. El *Diálogo sobre la Poesía* reproduce en su forma la concepción romántica de la poesía de la poesía: un diálogo en el que su tema, la poesía, no es nunca determinada en una positividad que la identifique, sino que es constantemente aludida como en un juego de espejos. La lectura crítica es, en sí misma, diálogo, relación, intercambio, formación de uno

mismo en relación con los otros, correspondencia a veces armónica y a veces violenta entre posiciones diversas, unidad formal de diferencias entrelazadas. Como si el diálogo mismo fuera una apoteosis de la mezcla y de la hibridación creativa de la que hay un ejemplo en la caracterización que hace uno de los contertulios sobre la situación literaria en alemania a finales del siglo XVIII: retorno a los antiguos para su revitalización y su interrelación con la actualidad; aparición de un genio nacional (Goethe) caracterizado en lo que tiene de proteiforme tanto por su uso de todos los géneros como por su incorporación de las formas literarias de todas las épocas y de todos los paises; mezcla de filosofía y poesía *"para reavivarse y formarse en un constante intercambio"*; aparición de un arte de la traducción; y constitución de una crítica que se quiere filosófica justamente por lo que tiene de poética.[10]

La lectura crítica constituye entonces una relación entre fuerzas poéticas que no es suma ni síntesis, sino co-presencia de la pluralidad de las partes en su tensión misma. En el célebre Fragmento 116 del *Athenäum* F. Schlegel vocea su manifiesto: *"una poesía universal y progresiva. Su designio no consiste únicamente en volver a unir todos los géneros disgregados de la poesía y en poner en contacto a la poesía con la filosofía y la retórica. Quiere y debe mezclar poesía y prosa, genialidad y crítica, poesía del arte y poesía de la naturaleza, fundirlas, hacer viva y sociable la poesía y poéticas la vida y la sociedad (…). Como la epopeya, sólo ella puede devenir espejo de la totalidad del mundo circundante, imagen de la época. Y es, eso sí, superior su capacidad para volar con las alas de la reflexión poética entre lo presentado y lo que presenta, en el centro, libre de todo interés real e ideal, y puede potenciar una y otra vez tal reflexión, y multiplicarla infinitamente en un continuo juego de espejos. Es capaz de la formación más amplia y más elevada —no sólo de dentro a afuera, sino también de fuera a adentro—, en tanto que organiza regularmente todas las partes de lo que debe ser un conjunto (…). Otros modos poéticos están ya concluidos y pueden ser sometidos a una disección completa. El modo poético romántico está aún en devenir; sí, esta es su verdadera esencia, que sólo puede devenir eternamente, que nunca puede completarse. No puede ser creado por medio de teoría alguna, y sólo una crítica adivinatoria tendría derecho a aventurarse a caracterizar su ideal. Sólo él es infinito, como sólo él es libre y reconoce*

como su primera ley que el arbitrio del poeta no admite ley por encima de él".[11]

Desde el punto de vista de la *Bildung*, la traducción masiva y la lectura desordenada contenían un peligro: la disolución de la propia identidad. Pero los jóvenes románticos parecen despreciar el peligro. La flexibilidad tan querida por Goethe, esa versatilidad que es condición de la agilidad mental y cultural, se transforma en un movimiento fluido y proteico. La ampliación de lo propio de que hablaba Herder se abre a lo ilimitado. El poeta se convierte en un sujeto libre, absoluto y abierto a lo infinito. La literatura se configura como un libro total, una especie de *Enciclopedia* o de *Biblia* en perpetuo crecimiento y en constante metamorfosis que ya no representará lo real sino que lo creará, lo movilizará y lo destruirá en un gesto soberano. La lectura se convierte en una alquimia salvaje. Aparece un lector que no tiene patria porque lo que la literatura anuncia es, justamente, la imposibilidad de toda patria. Un lector al que no se le promete ya ninguna identidad en la que reposar, ni siquiera diferida, porque la literatura misma, incesante, múltiple y siempre en devenir, no tiene identidad ni acepta reposo. Y un lector que ya no puede atesorar riquezas porque la plenitud a la que aspira, en tanto que infinita e indeterminada, sólo se le revela como ausencia y como vacío.

Tiene razón Foucault cuando afirma que el momento romántico es aquél en que el lenguaje se hunde en su propio espesor de objeto y descubre el poder desnudo, salvaje e imperioso de las palabras. De la revuelta romántica a Mallarmé, dice Foucault, *"la literatura se encierra en una intransitividad radical; se desprende de todos los valores que podían hacerla circular en la edad clásica (el gusto, el placer, lo natural, lo verdadero) (...) y deviene pura y simple afirmación de un lenguaje que no tiene más ley que afirmar —contra todos los otros discursos— su existencia escarpada; ella no tiene ya más que curvarse en un perpetuo retorno sobre sí misma, como si su discurso no tuviera por contenido mas que decir su propia forma: se dirige a sí misma como subjetividad escribiente, o busca reencontrar, en el movimiento que la hace nacer, la esencia de toda literatura".*[12]

El lenguaje literario se desgaja de todo entronque objetivo y no tiene ya otro objetivo que lucir un instante sin otra realidad que su propia forma. La literatura flota en un puro decir que le abre una libertad suprema y un movimiento ilimitado al margen de cualquier principio de utilidad y sin

ninguna ley que la someta. El lector no encuentra en su relación con el texto sino un puro espacio abierto en el que perderse.

Toda traducción es poesía

Quizá sea Novalis en un famoso fragmento de *Granos de polen* el escritor que de forma más condensada ha expresado la teoría romántica de la traducción y su parentesco esencial con la lectura y con la crítica, con todos esas formas, en suma, de potencializar la obra, de llevarla más allá de sí misma, de liberarla de toda atadura y de lanzarla hacia el infinito. El fragmento dice así:

"Una traducción es o bien gramatical, o bien transformante o bien mítica. Traducciones míticas son las traducciones del más alto estilo. Ellas expresan el carácter puro, completo y acabado de la obra de arte. No nos dan la obra de arte real, sino la ideal. Todavía no existe que yo sepa ningún ejemplo completo de ellas. Sin embargo, en el espíritu de muchos críticos y en la descripción de obras de arte se encuentran huellas manifiestas de ella. Hay que tener una cabeza en la que espíritu poético y espíritu filosófico se encuentren compenetrados perfectamente. La mitología griega es, en parte, una traducción semejante de una religión nacional. También la madonna moderna es un mito de esta especie.

Las traducciones gramaticales son traducciones en el sentido ordinario. Exigen mucha erudición, pero sólo capacidad discursiva.

A las traducciones transformantes, si quieren ser auténticas, les corresponde un espíritu poético máximo. Degeneran fácilmente en el travestismo, como el Homero en yambos de Bürger, el Homero de Pope y en general todas las traducciones francesas. El auténtico traductor de esta especie debe ser él mismo un artista hecho y derecho y poder dar a discreción la idea del conjunto de esta o aquella forma. Debe ser el poeta del poeta y ser capaz de hacerle hablar según su idea y según la idea del poeta al mismo tiempo. En tal relación está el genio de la humanidad con cada uno de los individuos de la humanidad.

Y de estas tres maneras se pueden traducir no sólo libros, sino todo". [13]

Novalis habla aparentemente de la traducción entre lenguas distintas, pero en los ejemplos que ofrece podemos ver que incluye también la

traducción dentro de la misma lengua (lo que Jacobson llama *rewording* o paráfrasis),[14] la traducción de un sistema de signos a otro (lo que Jacobson llama transmutación o traducción intersemiótica), amén de otras formas de re-creación de un texto como la crítica literaria o la versión transformada. Además, y para enfatizar aún más la generalidad de su idea de traducción, el fragmento termina afirmando que *todo* puede ser traducido. Lo que puede ser traducido se convierte así en lo que puede ser leido, es decir, cualquier cosa que podamos tomar como un texto y con lo que podamos establecer una relación interpretativa.

La traducción gramatical parece corresponderse a la traducción en prosa de la que hablaba Goethe y a la mera interpretación de la que hablaba Schleiermacher. Es propia de eruditos y parlanchines. Enseñar a leer gramaticalmente sería producir eruditos y parlanchines, es decir, personas que no hacen otra cosa que reproducir el contenido del texto sin prestar atención a su dimensión específicamente literaria. Es una forma de lectura atrapada por las necesidades de la comunicación y por los usos instrumentales del lenguaje.

La traducción transformante (*Verändernd*) tiene una forma noble y una forma degenerada. La forma degenerada parece corresponderse a la traducción “a la francesa” que criticaban Goethe y Schleiermacher. Pero la forma noble de esta forma de traducción corresponde al poeta del poeta en tanto que éste encarna *“el espíritu poético más alto”* o, si se quiere, el espíritu poético elevándose siempre por encima de sí mismo. En la figura del poeta del poeta aparece esa exposición reflexiva y potenciante de la obra que parece conservar parte del espíritu de la crítica literaria romántica tal como lo hemos expuesto más arriba. Desde ese punto de vista, la traducción transformante requiere la unión de dos espíritus poéticos. De ahí que sea capaz de expresar la obra según la idea del traductor y a la vez según la idea del poeta. Combina la individualidad propia del lector (la poesía propia del lector) y la de la obra traducida (la poesía ajena). Y esa combinación potencia o eleva a ambos. El elemento transformante de esa forma de leer, si no es sólo una operación arbitraria o de travestismo, requiere el espíritu poético más alto puesto que mantiene la “idea” del texto y, al mismo tiempo, expresa el talento poético del lector. Enseñar a leer de forma “transformante” produce travestidos si se hace sin talento o produce poetas cuando la lectura es realmente creativa,

cuando el talento propio del lector es capaz de potenciarse por su relación con el talento del poeta.

La traducción mítica, la de *"estilo más alto"*, es aquella que, despegada de todo contenido, de todo contexto histórico o psicológico e, incluso, de toda constricción formal, eleva el texto al estado de símbolo, es decir, a una imagen pura de sí mismo. La mitología griega sería un ejemplo de esa libre invención poética que convierte una religión nacional histórica en un puro sistema de símbolos, en una trama ideal, en un texto totalmente descontextualizado y susceptible por eso de incluir todas las resonancias, de ampliarse hasta el infinito. Del mismo modo, la "*madonna* moderna", seguramente una Virgen de Rafael que Novalis había visto en Dresde con sus amigos, aunque alude a la Virgen real del dogma católico y del cristianismo histórico, ya se ha convertido sólo en su imagen purificada, en una idea, en un símbolo puro que brilla en su propia luz independientemente de cualquier determinación. Y seguramente Novalis tiene aquí la idea de los comentarios de F. Schlegel al *Wilhelm Meister* de Goethe. Ese carácter ideal de la obra no aparece sino por esa operación mítica que el mismo Novalis, en otros lugares, llama "mistificación" o "elevación a la calidad de misterio". Requiere talento poético pero también talento filosófico puesto que la imagen poética se convierte en idea y la idea en imagen poética. Se trata de la forma de lectura propia de los críticos literarios y los comentaristas de obras de arte que intentan destacar la esencia de las obras, su carácter puro y acabado, más que juzgarlas o describirlas empíricamente. Es una forma de lectura que arranca la obra de su empiricidad concreta (la traducción la arranca de su lenguaje, que es la empiricidad de la obra, su ser) y deja presentir lo que sería en un elemento puro, en la perspectiva infinita del Espíritu.

Se diría que, en los jóvenes del *Athenäum*, la crítica es más valorada que la obra, la traducción más que el original, el comentario más que el cuadro, la lectura más que el texto: como si lo criticado, lo traducido, lo comentado o lo leído se elevaran por encima de sí mismos. Es importante señalar que se pone de manifiesto así la gran distancia que existe entre la lectura de obras de arte (que incluirían los textos literarios, pero también los filosóficos, los religiosos, los críticos) y la lectura de textos no literarios. En este último caso, la lectura surge de la necesidad de la comunicación y se agota con ella, del mismo modo que la traducción se agota en la re-escritura más o menos fiel del sentido. En las obras de arte,

sin embargo, la lectura (como la traducción) es significativa en sí misma en tanto que pertenece al ámbito mismo de la obra. Como también pertenecen a ese ámbito toda esa proliferación de comentarios críticos, notas, re-elaboraciones, citas, versiones, etcétera, en tanto que son prolongaciones de la obra y aperturas de la obra hacia espacios potencialmente infinitos. *"Una obra es cultivada (*gebildet*) cuando está fuertemente limitada por todas partes y es ilimitada e inagotable dentro de los límites, cuando es completamente fiel a sí misma, igual en todas sus partes, y además sublime por encima de sí misma. Lo último y lo más alto es, como en la educación de un joven inglés,* le grand tour. *Ha de viajar por las dos o tres regiones del mundo de la humanidad, no para rebajar las aristas de su individualidad, sino para ensanchar su mirada y para que su espíritu adquiera más libertad y multiplicidad interna y, en consecuencia, mayor independencia y autosuficiencia"*.[15]

Lo que Schlegel y Novalis nos enseñan es la profunda relación que liga al texto con sus lecturas y que constituye el destino propio del texto. Las lecturas separan al texto de sí mismo y lo abren a una multiplicidad de relaciones. El texto, manifestándose como texto, se instituye siempre, en la lectura, en una determinada distancia respecto a sí mismo. Este espacio entre la obra y sí misma es justamente el que produce la lectura. Y en esa separación la obra queda cumplida, potenciada, puesta más allá de sí misma y abierta a lo infinito.

[1] Ph. Lacoue-Labarthe y J-L. Nancy, *L'absolu littéraire. Théorie de la littérature du romantisme allemand*, París, Seuil, 1978,p. 27. El libro de W. Benjamin es *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*, Barcelona, Península, 1988. Para una revisión del proceso condenatorio al romanticismo del *Athenäum* ver el "Estudio preliminar" de D. Sánchez Meca a F. Schlegel, *Poesía y filosofía*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 9-14.

[2] J.Ch.F. Schiller, *Poesía ingenua y poesía sentimental*, Buenos Aires, Nova, 1962. Lo ingenuo es el renacimiento de lo natural (perdido) en el arte.

[3] F. Schlegel, "Fragmentos del *Athenäum*. nº 430" en Ph. Lacoue-Labarthe y J-L. Nancy, *L'absolu littéraire*, op. cit., p. 174.

[4] I. Kant, *Crítica de la Facultad de Juzgar*, Caracas, Monte Ávila, 1994, especialmente las secciones 9, 17 y 43.

[5] De ahí que la escritura romántica constituya una Obra de la ausencia de Obra. Esa es la tesis de M. Blanchot, "El Athenäum" en *El diálogo inconcluso*, Caracas, Monte Ávila, 1970, p. 545

[6] Ph. Lacoue-Labarthe y J-L. Nancy, *L'absolu littéraire*, op cit., p. 21.

[7] A. Berman, *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, París, Gallimard, 1984, p. 167.

[8] F. Schlegel, "Fragmentos del Lyceum, nº 117" en *Poesía y filosofía*, op. cit., pp. 64-65.

[9] F. Schlegel, "Diálogo sobre la poesía" (1800) en *Poesía y filosofía*, op. cit., pp. 95-97.

[10] *Ídem*, p. 112.

[11] F. Schlegel, "Fragmentos del *Athenäum*. nº 116" en J. Arnaldo (ed.) *Fragmentos para una teoría romántica del arte*. Madrid, Tecnos, 1987, pp. 137-138.

[12] M. Foucault, *Les mots et les choses*, París, Gallimard, 1966, p. 313.

[13] Novalis, "Granos de polen" (1798) en M.A. Vega (ed.), *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 218.

[14] R. Jacobson, "Aspects linguistiques de la traduction" en *Essais de linguistique générale*, París, Minuit, 1963, p. 79.

[15] F. Schlegel, “Fragmentos del Athenäum. nº 297”, en J. Arnaldo (ed.), *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, op. cit., p. 141.

18. La tarea del lector

(Enigmas de la traducción y la lectura en Benjamin)

> *Felices quienes saben que, detrás de todas las lenguas, está lo inefable.*
>
> Rainer M. Rilke[1]

Walter Benjamin incluye solamente dos citas en el que es sin duda uno de los textos más enigmáticos e influyentes que se han escrito sobre la traducción. En una de ellas, y quizá para reconocer sus deudas, transcribe un texto de Rudolf Pannwitz que guarda algo del espíritu de ese modelo de traducción configurado aún en el marco estructural de la *Bildung*. La acotación dice así: *"nuestras versiones, incluso las mejores, parten de un principio falso, pues quieren convertir en alemán lo griego, indio o inglés en vez de dar forma griega, india o inglesa al alemán. Tienen un mayor respeto por los usos de su propia lengua que por el espíritu de la obra extranjera (...). El error fundamental del traductor es que se aferra al estado fortuito de su lengua, en vez de permitir que la extranjera lo sacuda con violencia. Además, cuando traduce de un idioma distinto del suyo está obligado sobre todo a remontarse a los últimos elementos del lenguaje, donde la palabra, la imagen y el sonido se confunden en una sola cosa; ha de ampliar y profundizar su idioma con el extranjero, y no tenemos la menor idea de la medida en que ello es posible y hasta qué grado un idioma puede transformarse (...)"*.[2] Citando a Pannwitz, Benjamin se coloca en la estela de la gran tradición filológica alemana en su vertiente más crítica, libre e intempestiva: la que partiendo del reconocimiento a la función formadora de la traducción de la Biblia de Lutero y atravesando el clasicismo y el idealismo de la primera mitad del siglo XVIII, llega a su límite con las traducciones de Voss, de Tieck y de A. W. Schlegel y es elaborada teóricamente, en relación con la crítica literaria, por los jóvenes románticos del *Athenäum*, especialmente por F.

Schlegel y Novalis. Además Pannwitz pertenecía al círculo de George, un poeta célebre en el momento en que Benjamin escribe su texto, uno de los responsables del redescubrimiento de Hölderlin como poeta y como traductor, traductor él mismo, como Benjamin, de Baudelaire, y heredero de una poética que conserva algo de esa imagen romántica de la poesía como palabra profética en la que aún se postula un cierto vínculo entre el poeta y lo sagrado.

La segunda cita, que Benjamin deja misteriosamente sin traducir, como considerándola aún ilegible y apuntando hacia el futuro, es de Mallarmé y contiene la aspiración hacia una lengua poética pura, liberada de todo significado. Así, haciendo resonar su texto con otros textos, Benjamin parece señalar hacia el lugar que su ensayo asigna a la traducción. Para apuntar aquí a ese lugar quizá sea conveniente primero delimitarlo negativamente: la traducción, para Benjamin, *no* tiene que ver con la apropiación de un texto por una lengua y *no* tiene que ver tampoco con todos esos usos instrumentales de la lengua a los que parece especialmente convenirle.

Una última observación para terminar de situar el texto (o para terminar de des-situar a su posible lector): en su comentario al texto de Benjamin, Paul de Man advierte al lector desprevenido que lo que va a encontrar en "La tarea del traductor" no es tanto una teoría de la traducción como una teoría de la naturaleza del lenguaje poético para cuya formulación, en lugar de tomar la actividad productiva del poeta, Benjamin recurre a la figura del traductor. La razón, dice Paul de Man, no es el hecho circunstancial de que Benjamin escribiera su ensayo como introducción a su propia traducción de unos textos de Baudelaire, sino *"porque el traductor, por definición, fracasa"*[3] y Benjamin, como se sabe, tiene una especial debilidad por los perdedores. Y, en efecto, si hay un personaje modesto entre los que pueblan el campo literario, ese es el traductor. Y un personaje, sobre todo, que es ejemplar porque, también por definición, no se busca a sí mismo en su actividad. Si tomamos, como también hace Paul de Man, el par autor/lector y el par autor/traductor, la pregunta no es ya por qué Benjamin no analiza al poeta, sino por qué no estudia al lector, sobre todo cuando el mismo Benjamin era muy consciente del parentesco entre la traducción y ese modelo de lectura que es la crítica literaria. La sospecha es que quizá la figura del traductor recubra en el texto de Benjamin a la del lector y a la del crítico.

Desde este punto de vista la hipótesis que atraviesa lo que sigue es que lo que tenemos en "La tarea del traductor" es una poética elaborada desde el punto de vista del lector que, sin embargo, no es una teoría de la recepción en el sentido usual de la expresión, al modo de la *Rezeptionsästhetik* de la escuela de Constanza, y en la que la estructura de la *Bildung* queda además considerablemente dislocada en tanto que pierde definitivamente su relación con la ontología del idealismo subjetivo de la que esencialmente depende.

La lectura, una exigencia imposible

En los dos primeros párrafos de "la tarea del traductor" el siempre ingenuo lector se siente tan impetuosamente arrancado de lo común y de lo familiar que tiene la sensación de no haber leído bien. Dos afirmaciones escuetas le despojan violenta y súbitamente de sus hábitos mentales, de todo lo que da por supuesto sobre los escritores, los traductores y los lectores, así como sobre la naturaleza de sus respectivas actividades.

La primera afirmación parece expulsar violentamente al destinatario como si éste, en su ponerse junto a la obra de arte, no hiciera más que llamar la atención sobre sí mismo con esa arrogancia propia de quien cree que la obra está ahí porque le está destinada. El destinatario, parece decir Benjamin, no hace sino desviar la atención de lo único que cuenta y que no es otra cosa que la presencia soberana y quizá ensimismada de una forma artística que no se dirige a nadie: *"…ningún poema está dedicado al lector, ningún cuadro al que lo contempla, ni sinfonía alguna a quienes la escuchan"*.[4] Y si la obra no está al servicio del lector, obviamente tampoco lo está el traductor. ¿Estará entonces el traductor, y acaso también el lector, al servicio de la obra? La posición de Benjamin es nítida: los malos traductores creen que sus traducciones están al servicio de la obra, pero lo que ocurre es que ellas *"deben a la obra su existencia"*.[5] Y quizá sea eso lo que ocurre también con el lector: ni la obra le está destinada, como a veces le dicta su soberbia, ni tampoco depende de que él se ponga a su servicio. El lector, como el traductor, no existe con independencia de la obra sino que su ser mismo de lector, o de traductor, sólo puede entenderse gracias a la obra y como un don de la obra: el lector es *por obra y gracia* de la obra.

La segunda afirmación, complementaria de la anterior, parece contradecir uno de los tópicos fundamentales de la literatura y, por ende, de la traducción: que la obra literaria dice o comunica algo al lector y que, por tanto, la función del traductor es asegurar lo mejor posible esa comunicación a los lectores que no entienden la lengua original de la obra intentando decir lo que la obra dice, *"la misma cosa"*, pero en otra lengua. Benjamin es aquí taxativo en su negación de que la lectura o la traducción sean el translado de un "contenido" desde el libro al lector en el primer caso o desde una lengua a otra en el segundo: *"¿Qué dice una obra literaria (Dichtung)? ¿qué comunica? Muy poco a aquél que la comprende. Su razón de ser fundamental no es la comunicación (...). Y sin embargo la traducción que se propusiera desempeñar la función de intermediario sólo podría transmitir una comunicación, es decir, algo que carece de importancia"*.[6] Entonces ¿qué es leer un poema si no es comprender lo que el poema dice? ¿qué es traducir un poema si no es trasladar a otra lengua, para que sea entendido, lo mismo o, al menos, algo que se aproxime a lo que el poema dice a los que lo comprenden en su lengua original? Y, sobre todo, ¿cómo podemos juzgar si una lectura o una traducción de un poema es buena o correcta o adecuada si la regla de juicio no es la mayor o menor fidelidad con que se ha trasladado su sentido?

En los dos primeros párrafos de su texto, Benjamin parece negar el fundamento mismo de la imaginería de la traducción y de la lectura que hasta aquí venimos desarrollando: la idea básica del translado de un contenido significativo (un sentido) que ya está en la obra y que es transmisible o comunicable a la lengua receptora o al lector aunque esa transmisión o esa comunicación necesariamente impliquen una cierta transformación de dicho sentido. Lo esencial de la obra, dice Benjamin provocativamente, no es su capacidad de comunicar. Por eso lo esencial de la actividad de la traducción o de la práctica de la lectura *no* puede consistir en la recepción más o menos adecuada de lo que la obra comunica. Nada que ver con los actos empíricos de traducción o de lectura que todos practicamos habitualmente en este nuestro mundo en el que intentamos comunicarnos a pesar de hablar distintas lenguas, en el que hablamos y escribimos para decir lo que queremos decir, en el que escuchamos y leemos para entender lo que otros nos dicen. Nada que ver, en definitiva, con nuestra charla insustancial. El lenguaje, y

emblemáticamente el lenguaje sagrado y el lenguaje poético a él vinculado, su traducción y su lectura, se sitúan del lado de lo inhumano. Como si Benjamin quisiera recuperar algo de lo originalmente esencial de la experiencia de la literatura que se habría perdido o, al menos, oscurecido con la secularización histórica que ha convertido el arte en algo totalmente humano, demasiado humano acaso.

La operación de Benjamin en la apertura de su texto parece indicar dos cosas. La primera es que hay que entender la traducción (y la lectura) como una relación entre lenguajes o, mejor aún, entre textos, y no como una relación con un significado extralingüístico que pueda ser interpretado, transladado o comunicado a través del lenguaje ni como una relación entre interlocutores que se comuniquen "algo" entre sí con el instrumento del lenguaje: en la literatura, a diferencia de otros dominios lingüísticos, la obra, en su lenguaje, es ella misma lo que significa y, por lo tanto, si la obra comunica algo, ese algo es solamente su propio lenguaje. La segunda, que tanto la traducción como la lectura son actividades derivadas de una cierta exigencia (*Forderung*) que radica esencialmente en el texto (original) y que no depende por tanto de las intenciones o las demandas de los lectores-consumidores de obras. A ese respecto Benjamin afirma sorprendentemente que la exigencia de que un texto sea traducido (o leído) se mantiene aunque de hecho nadie lo traduzca o lo lea nunca e, incluso, aunque ningún ser humano pueda humanamente traducirlo o leerlo. La traducibilidad, la *Übersetzbarkeit* de una obra nombra esa exigencia interna a la obra y no las mayores o menores facilidades que el texto da al traductor y ni siquiera la posibilidad de que el texto sea traducido. De ahí la paradoja: *"podría considerarse la traducibilidad de ciertas formas idiomáticas, aunque fuesen intraducibles para los hombres"*.[7]

Ambas posiciones señalarían también hacia la idea de que el lenguaje es un *don* divino y no, como pensaba por ejemplo Herder, un producto de los hombres. Benjamin habría recibido esa idea de su admirado Hamman y, a través de él, de la cábala y, más allá de cualquier interpretación estrictamente teológica, se habría tomado en serio sus consecuencias: que el lenguaje no puede ser reducido a un mero instrumento fabricado por los hombres para su uso sino que el hombre mismo es un ser del lenguaje y, por tanto, no puede establecer relaciones de dominio sobre aquello que lo constituye. El lenguaje en su totalidad y la obra poética como su

manifestación más eminente son algo recibido de lo que los hombres deben hacerse responsables. Los hombres no pueden hacer sino responder al mandato que la obra trae consigo. Y la lectura y la traducción no serían sino actividades (humanas) dirigidas a hacerse cargo de ese mandato que, en tanto que pro-viniente de la obra misma, transciende lo humano. Sólo cuando los hombres renuncian a la ilusión humana del dominio con el fin de responder a la exigencia inhumana que el don del lenguaje (y de la obra) les plantea, sólo entonces pueden hablar (y traducir o leer) realmente.

La palabra tarea, *Aufgabe*, en el título del texto de Benjamin significa tarea y misión, deber, responsabilidad, quizá vocación en tanto que la vocación implica una actividad y, a la vez, una llamada, una invocación, venida siempre de afuera de nosotros mismos, en la que algo se nos da (*Gabe* significa don) como exigencia. Pero también significa fracaso. *Aufgeben* significa renunciar, abandonar, rendirse. De ahí que la tarea del traductor sea también la rendición del traductor, su necesario fracaso. La tarea del traductor es responder a una exigencia a la que es imposible responder. ¿No será también la obra el lugar en que se hace patente la exigencia de la lectura y su inevitable fracaso? Quizá lo único que la obra dice es esa exigencia imposible. Una definición de la literatura: lo que exige ser leído y, al mismo tiempo, lo que no puede ser leído. Una definición del lector: el que responde a la exigencia inhumana de la obra y, al mismo tiempo, se rinde ante la imposibilidad humana de su realización.

Lectura y supervivencia

Benjamin sitúa la problemática de la traducción desde el punto de vista de una *"relación íntima"* entre el texto original y el traducido que se mantiene aunque para el original esa relación *"carezca de significación"*. [8] Desde nuestros hábitos mentales esa relación tiene que ser, obviamente, de reproducción o de semejanza: el texto traducido, estaríamos tentados a decir, reproduce el original o, al menos, lo imita, y así transmite mejor o peor su forma o su sentido, aunque, desde luego, el original no queda en absoluto afectado por su traducción. Pero Benjamin sigue empeñado en contradecir nuestro sentido común afirmando que *"ninguna tradición sería posible si su aspiración suprema fuera la semejanza con el*

original"[9] y sugiriendo que, en un cierto sentido, debemos entender el original desde la perspectiva de la traducción y no a la inversa.

Para nombrar la relación entre original y traducción Benjamin usa dos conceptos biológicos que, sin embargo, son inmediatamente situados en el dominio de la historia:[10] el de post-maduración (así debería quizá traducirse el alemán *Nachreife* que, según Paul de Man, indica *"una mirada retrospectiva al proceso de maduración que ha terminado y que ya no está teniendo lugar")*[11] y el de supervivencia, entendiendo ésta en un doble sentido: como continuación de la vida (*Fortleben*) y, más propiamente, como vida que excede la vida y que, por tanto, va más allá de la muerte (nótese la proximidad entre la palabra que nombra este tipo de supervivencia, *Überleben,* que es la que Benjamin usa preferentemente, y la palabra alemana que traduce traducción, *Übersetzen*). Desde ese punto de vista la estructura de la relación entre el texto original y el traducido es la misma que la que hay entre maduración y post-maduración o entre vida y super-vivencia: *"la traducción brota del original, pero no tanto de su vida como de su supervivencia, pues la traducción es posterior al original (...). La vida del original alcanza en ella su expansión póstuma más vasta y siempre renovada"*.[12]

Podemos ya reescribir la pósición benjaminiana desde el punto de vista de una teoría de la lectura. La lectura, parece decir Benjamin, es una relación íntima entre el texto y el lector aunque esa relación no signifique nada para el texto. El texto no necesita ser leído y su modo de existencia no queda para nada afectado por el hecho de ser leído. En este sentido, el lector no afecta al texto puesto que éste permanece siempre igual a sí mismo tanto si se lo lee como si no, e independientemente de cómo se lo lea. La lectura no afecta a la vida del texto porque el texto está ya muerto. Sin embargo, la lectura tiene que ver con la supervivencia (*Überleben*) del texto en tanto que esa vida *post mortem* que excede su vida no hace otra cosa que revelar y confirmar su muerte. Por eso, escribe Derrida, el traductor (lector) está *"ya en situación de heredero, inscrito como superviviente en una genealogía, como superviviente o agente de supervivencia. La supervivencia de las obras, no la de los autores. Quizá la supervivencia de los nombres de los autores y de las firmas, pero no de los autores"*.[13]

El texto se da al lector como cadáver y toda lectura tiene que ver, esencialmente, con la dimensión póstuma de su existencia, con su post-

vida o su post-maduración. Su legibilidad es justamente esa dimensión. Lo que el lector hace sobrevivir o post-madurar no es el contenido, que es, como hemos visto, inesencial, ni el alma del autor, esa sí estrictamente mortal, sino la ley inmanente de su forma. Y esa ley, en la lectura, sólo puede sobrevivir transformándose *"porque en su supervivencia —que no debería llamarse así de no significar la mutación y la renovación por la que pasan todas las cosas vivas— el original se modifica. Incluso las formas de expresión ya establecidas están sometidas a una post-maduración"*.[14]

Ese hacer sobrevivir transformador en el que consiste la actividad de la lectura no debe entenderse como un proceso subjetivo que tenga su origen y su determinación en el lector entendido como una persona empírica particular. El texto de Benjamin a este respecto es transparente: *"perseguir lo esencial de esos cambios, así como de las transformaciones constantes del sentido, en la subjetividad de lo nacido ulteriormente, en vez de buscarlo en la vida misma del lenguaje y de sus obras (...) sería negar uno de los procesos históricos más grandiosos y fecundos de la fuerza primaria del pensamiento"*.[15] La lectura como transformación póstuma de la forma inmanente de un texto debe entenderse como un proceso que tiene su lugar en el lenguaje (no otra cosa es *"la fuerza primaria del pensamiento"*) y en la forma de historicidad que le es propia; historicidad que no debe entenderse al modo de una evolución natural ni tampoco como dependiente de la historia de los hombres, sino que es la condición de posibilidad de ambas.[16] La actividad subjetiva de lectura, por tanto, como respuesta *personal* a la exigencia imposible que la obra trae consigo, no es más que el efecto de superficie de un acontecimiento que se produce en el interior del lenguaje o, si se quiere, no es más que la traducción humana de una ley inhumana. Lo que en la lectura llega a la luz es *"la eterna supervivencia (Fortleben) de las obras y el infito renacer (Aufleben) de las lenguas, como prueba sin cesar repetida del sagrado desarrollo de los idiomas, es decir de la distancia que media entre su misterio y su revelación"*.[17]

La lectura, desde luego, es relación con el texto, pero es una relación que no relaciona a nadie: una pura relación del lenguaje consigo mismo. Derrida dice enigmáticamente que, en la traducción, *"la deuda no compromete sujetos vivientes sino nombres al borde de la lengua"*[18], como si esa relación del lenguaje consigo mismo sólo pudiera traducirse

humanamente en la relación que se establece entre el nombre propio del autor y el nombre propio del traductor. Pero el nombre del lector ni siquiera está escrito en el libro. En la lectura esa relación impersonal en el interior del lenguaje aparece aún más acusada puesto que el nombre del autor queda borrado al ser colocado fuera del texto, y el lector es siempre anónimo. Blanchot lo escribe de una forma bellísima: *"el lector no se agrega al libro, pero tiende, en primer lugar, a liberarlo de todo autor (...), toda lectura en que la consideración del escritor parece desempeñar un papel tan importante es una toma de posición que lo anula para volver la obra a sí misma, a su presencia anónima, a la afirmación violenta, impersonal, de que es. El mismo lector es siempre básicamente anónimo, es cualquier lector, único, pero transparente. Al no agregar su nombre al libro (como lo hacían antes nuestros padres), al borrar más bien todo nombre, el libro parece escrito al margen de todos y de todo, por la presión ligera de esa presencia sin nombre, de esa mirada modesta, pasiva, intercambiable, insignificante (...). De algún modo el libro necesita al lector (...) para afirmarse como cosa sin autor y también sin lector".*[19]

La lengua pura

Ese perpetuo movimiento de las obras hacia una vida póstuma que se manifiesta en la lectura, y que no es otra cosa, como hemos visto, que un infinito transformarse de la lengua, indica una aspiración interior a la misma lengua: la aspiración a la lengua pura o absoluta, a la *reine Sprache*. Una interpretación literal de "La tarea del traductor", sobre todo si se pone en relación sistemática con "Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres", permitiría entender la idea de lengua pura desde una interpretación religiosa tradicional: como una suerte de anuncio de la reaparición de la lengua adánica original por encima de la multiplicidad babélica de las lenguas históricas. Desde ese punto de vista, la traducción estaría entre un pasado perdido y un futuro redimido entendidos ambos momentos, el de la pérdida y el de la redención, como el origen y el final de la historia.

El traductor, en efecto, percibe en la diversidad de las lenguas una promesa de perfección y una afinidad (*Verwandtschaft*) secreta. La

traducción señala *"el ámbito prometido e inaccesible donde se realiza la reconciliación y la perfección de las lenguas"*.[20] Pero el traductor es capaz de percibir ese ámbito a la vez prometido e inaccesible en tanto que es el que experimenta de un modo ejemplar el hecho implacable de la división. El traductor es el que habita el doloroso espacio intermedio que constante y dolorosamente le revela lo que hay en una obra de intraducible y, por eso, es el que recibe la señal de una afinidad entre las lenguas y el anuncio casi profético de una reconciliación entre ellas. La tarea del traductor revela y enfrenta una doble alienación: la alienación del original respecto a sí mismo (la muerte del original) y la necesidad de que su propio lenguaje se transforme, se divida y se extrañe interiormente con el fin de hacer resonar el original sin traicionarlo en su otredad. Pero sólo esa doble alienación hace presente, de un modo embrionario y a la vez en una tensión salvífica, *"en su germen y en su intensidad"* escribe Benjamin,[21] la íntima relación y la posible armonía entre las lenguas. Lo que el traductor experimenta y expresa en su tarea es la promesa de una lengua de la verdad (*Sprache der Wahrheit*). Pero como promesa, es decir, como la presencia anunciada de algo que está necesariamente ausente.

Esa lengua de la verdad, pura o absoluta que Benjamin postula es la lengua en la que el sentido y la forma de su enunciación son indistinguibles, es decir, la lengua en la que no hay distancia entre lo que se significa (*das Gemeinte*) y el modo como se significa (*Art des Meinens*), entre lo que se quiere decir y lo que se dice o, como traduce Paul de Man, entre su dimensión hermenéutica y su dimensión poética. En esa lengua la verdad no se referiría sino a sí misma puesto que estaría plenamente dada en el acontecimiento de su enunciación. No es difícil ver que cuanto más cerca de lo sagrado está el lenguaje (y el lenguaje poético mantiene con lo sagrado una cierta proximidad) más se acerca a esa indistinción y, por tanto, es menos traducible para los hombres pero más traducible en tanto que plantea con más fuerza la exigencia de la traducción. De ahí que esa unidad de la lengua consigo misma, esa semilla de lengua pura que guarda toda lengua, es lo que se revela al traductor como lo intraducible y, al mismo tiempo, como lo que exige ser traducido.

Pero en la traducción esa unidad queda como desarticulada puesto que es justamente lo que el traductor tiene que destruir para poderla traducir. El traductor, por tanto, necesita destruir la unidad del original y la de su propia lengua: para poder traducir tiene que dividir lo que está unido,

desestabilizar lo que se mantiene estable, desarticular lo que se presenta como armonía. La traducción, por tanto, rompe la apariencia de unidad natural de toda lengua y de toda obra y hace aparecer la perpetua dislocación del sentido. Pero solamente gracias a esa fragmentación, puede hacer que el texto se transforme y sobreviva. Como escribe Paul de Man: *"lo que menos hay es algo como la* reine Sprache, *el lenguaje puro, que sólo existe como disyunción permanente que habita todos los lenguajes como tales, incluyendo, y en especial, a la lengua que llamamos propia. Lo que ha de ser la lengua propia es la más desplazada, la más alienada de todas"*.[22] Y Blanchot: *"... todo traductor vive de la diferencia entre las lenguas, toda traducción se funda en esta diferencia cuando aparentemente persigue la perversa intención de suprimirla"*. Y un poco más adelante: *"... el traductor es el maestro secreto de la diferencia entre las lenguas, no para abolirla, sino para utilizarla con el fin de despertar en su propia lengua, a través de los cambios sutiles o violentos que le aporta, una presencia de lo que hay de diferente, originalmente, en el original"*.[23]

Lo que el traductor (y el lector) percibe es *"la lengua misma como acontecimiento babélico"*.[24] Y eso es especialmente peligroso y amenzador porque saca a la luz el sufrimiento de lo propio (*die Wehen des eigenen*), la división y la desarticulación íntima de la lengua original, de la lengua propia. La traducción (como la lectura) señala el fin de la familiaridad de lo familiar, de la propiedad de lo propio, y supone para el traductor (y para el lector) un alejamiento (*Entfernung*) que le lleva siempre más allá de sí mismo, una perpetua errancia en un desierto ilimitado, una caía de abismo en abismo en el pozo sin fondo del lenguaje. El ejemplo supremo: Hölderlin.

[1] Para la relación entre este poema que Rilke dedicó al traductor de las *Elegías* al polaco y W. Benjamin, ver E. Barjau, "Walter Benjamin: la traducción, el postulado de la lengua única" en M. Pellecín y I. Reguera (eds.), *Walter Benjamin*, Badajoz, Montano, 1994.

[2] W. Benjamin, "La tarea del traductor" en *Angelus Novus*, Barcelona, Edhasa, 1971, pp. 141-142.

[3] P. de Man, "Conclusiones: La tarea del traductor de Walter Benjamin" en *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990, p. 125.

[4] W. Benjamin, "La tarea del traductor", en *Angelus Novus*, op. cit., p. 127.

[5] *Ídem,* p. 130.

[6] *Ídem*, p. 127.

[7] *Ídem*, p. 129.

[8] *Ídem*, p. 129.

[9] *Ídem*, p. 132.

[10] Es la naturaleza la que hay que entender al modo de la historia, y no la historia al modo de la naturaleza. Esa es, según Benjamin, la tarea (*Aufgabe*) del filósofo: *"comprender toda vida natural a partir de esta vida, de más vasta extensión, que es la historia"* en *Ídem,* p. 130.

[11] P. de Man, "Conclusiones: La tarea del traductor de Walter Benjamin" en *La resistencia a la teoría,* op. cit., p. 132.

[12] W. Benjamin, "La tarea del traductor" en *Angelus Novus*, op. cit., pp. 129-130.

[13] J. Derrida. "Des tours de Babel" en *Psyché. Inventions de l'Autre*, París, Galilée, 1987, p. 214.

[14] W. Benjamin, "La tarea del traductor" en *Angelus Novus*, op. cit., p. 132.

[15] *Ídem,* p. 132.

[16] Sobre la historicidad del lenguaje y el lenguaje como condición de la historicidad, ver G. Agamben, *Enfance et histoire.* Payot. París 1989. Sobre la historicidad propia del arte, M-C. Dufour-El Maleh, *La nuit sauvée. Walter Benjamin et la pensée de l'histoire*, Bruselas, Ousía, 1993.

[17] W. Benjamin, "La tarea del traductor" en *Angelus Novus*, op. cit., p. 134.

[18] J. Derrida, "Des tours de Babel" en *Psyché*, op. cit., p. 219.

[19] M. Blanchot, "Leer", en *El espacio literario*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 181.

[20] W. Benjamin, "La tarea del traductor" en *Angelus Novus*, op. cit., p. 135.

[21] *Ídem*, p. 131.

[22] P. de Man, "Conclusiones: La tarea del traductor de Walter Benjamin" en *La resistencia a la teoría*, op. cit., p. 142.

[23] M. Blanchot, "Traduire," en *L'amitié*, París, Gallimard, 1971, pp. 70 y 71.

[24] J. Derrida, "Des tours de Babel" en *Psyché*, op. cit., p. 232

19. La dificultad de lo propio

(La lectura como ruptura de la lengua en Hölderlin y Heidegger)

Traducido del silencio.

Jöe Bousquet

Voss (el hijo del célebre traductor de Homero) hizo reír a Goethe y a Schiller leyendo en voz alta, después de cenar, las traducciones del *Edipo Rey* y de la *Antígona* de Sófocles y de algunos fragmentos de Píndaro en las que Hölderlin había trabajado entre su regreso de Burdeos en abril de 1802, momento en que se manifestó su primera crisis de locura, y finales de 1803. Y Schelling, en una carta a Hegel de julio de 1804, escribe que dichas traducciones no expresan sino *"su deteriorado estado"*.[1] Con la risa y la compasión sus contemporáneos evitan enfrentar lo que no pueden entender. Y es que las traducciones de Hölderlin, rigurosamente coherentes con su itinerario poético, no sólo desafían el equilibrio de la *Bildung*, sino que hacen de la traducción y de la lectura una experiencia extrema, quizá monstruosa, impensable en todo caso desde los moldes mentales de su época.

Para calibrar la medida de esas traducciones, los comentaristas suelen citar algunas observaciones muy breves incluídas en las *Notas sobre Edipo y sobre Antígona*, así como un fragmento de la carta que Hölderlin escribió a Böhlendorf en diciembre de 1801, justo antes de ese viaje a Burdeos durante el cual el poeta sintió el golpe de Apolo en su frente y donde estuvo a un paso de perder la lengua.[2] El fragmento de la carta a Böhlendorf reza así: *"Nada aprendemos con más dificultad que a usar libremente de lo nacional. Y, según yo creo, precisamente la claridad de la presentación nos es originariamente tan natural como a los griegos el fuego del cielo (...). Suena paradójico. Pero lo afirma una vez más y lo*

entrego a tu examen y a tu uso; lo propio nacional será, con el progreso de la cultura (Bildung), cada vez menos importante. Por eso son los griegos menos dueños del pathos sagrado, porque éste les era innato, y son, en cambio, preeminentes en el don de presentación, desde Homero, porque este hombre extraordinario tenía alma bastante para apresar en favor de su reino de Apolo la sobriedad junoniana occidental y así apropiarse verdaderamente el elemento extraño. En nosotros ocurre a la inversa. Por ello es también tan peligroso abstraer para nosotros las reglas del arte sólo y únicamente a partir de la superior calidad griega. He trabajado largo tiempo en ello y sé ahora que, aparte de lo que entre los griegos y entre nosotros tiene que ser lo más alto —a saber: la relación viviente y el destino—, no nos es lícito en absoluto tener algo igual con ellos. Ahora bien, lo propio tiene, tanto como lo extraño, que ser aprendido. Por eso nos son imprescindibles los griegos. Sólo que no los alcanzamos precisamente en lo que para nosotros es propio, nacional, porque, como queda dicho, el libre uso de lo propio es lo más difícil".[3]

La interpretación filológica de este fragmento enfatiza los dos rasgos más característicos del lenguaje poético de Hölderlin: el regreso a las raices arcaicas y dialectales de su lengua natal entendida como lengua nativa o natural (*Natursprache*) y la incorporación de los elementos léxicos, métricos y rítmicos que constituyen la fuerza parlante (la *Sprachlichkeit*) de la lengua griega.[4] Como si la voluntad poética de hacer que el alemán hable griego le hubiese llevado a profundizar más y más en las significaciones originales y olvidadas de su propia lengua. O, a la inversa, como si el libre aprendizaje de lo propio entendido como el descubrimientro y la incorporación de las posibilidades expresivas escondidas de su propia lengua exigiera hacer que el alemán sufriera la experiencia de lo extranjero y se abriera a las influencias formativas del griego.

La lengua des-habitada

Más allá de una técnica poética consistente en un conjunto de operaciones de transformación de la lengua alemana, lo que muestran las traducciones de Hölderlin es que la literatura ya no habita la lengua como su propia casa. Hölderlin no puede ya trabajar tranquilamente en el interior de ese

marco transcendente y no problematizado que es la lengua común. Por eso tiene que forzarla. Pero no sólo para darle flexibilidad o delicadeza, o para ampliar sus posibilidades expresivas (como aún era el caso del clasicismo alemán), sino para hacerle decir lo inefable. Hölderlin ya no se plantea la traducción como un esfuerzo para que la propia lengua se abra a la influencia de otra y así se forme de un modo superior. Entre el alemán y el griego hay violencia, combate, lucha de opuestos. Como si sólo habitando esa tensión irresoluble y aceptando sus peligros pudiera venir al lenguaje una palabra situada más allá del lenguaje.

Lo griego en Hölderlin no es sólo un conjunto de peculiaridades lingüísticas y tampoco, como todavía lo era para Goethe, un ejemplo de belleza más o menos ahistóricamente considerado, una suerte de expresión eterna y natural de lo armónico, algo intemporal y perfecto en sí mismo de lo que habría que intentar apropiarse como de un modelo (*Urbild, Vorbild*) para la formación de la propia lengua. Tampoco es, como lo era para Schiller, el recuerdo de una época irrecuperable en la que lo humano todavía no se había desgarrado interiormente y la vida común aún no había renunciado al espíritu degradándose en una moral abstracta y en unas formas mecánicas de organización social y política.[5] Lo original griego es, para Hölderlin, el *fuego sagrado*, el *pathos sagrado* o lo *aórgico*, algo quizá próximo a la visión nietzscheana de lo *dionisíaco* en tanto que encarna la fuerza violenta y oscura del mito y el elemento pánico de los dioses preolímpicos. Por eso representa para nosotros lo extranjero y lo radicalmente heterogéneo *"y no nos es lícito en absoluto tener algo igual con ellos"*. Si lo griego es, en su origen, el *pathos* sagrado, su despliegue histórico (su proceso inmanente de formación) le lleva a *occidentalizarse*, gracias a la fuerza formativa de Homero, apresando la *sobriedad junoniana*. Si los griegos se hubieran mantenido en lo que para ellos era natural o natal (innato, dice Hölderlin), y no hubieran alcanzado la clara sobriedad que les era extraña, hubieran sido como consumidos por el fuego sagrado que todo lo funde y lo convierte en fluidez indiferenciada. El itinerario griego, por tanto, va del pathos sagrado a la sobriedad junoniana, de oriente a occidente, de lo oscuro a lo luminoso, de lo indiferenciado a lo distinto. Y por eso la madurez griega, aquello en lo que los griegos eran preeminentes, aquello que han aprendido a usar libremente y de forma excepcional, consiste justamente en esa luminosidad armónica (apolínea en términos nietzscheanos) que no niega

sino que incorpora, pero ya dominada y formada, culturalmente organizada, la dimensión oscura, pánica y oriental de su propio origen.

Lo que el occidente moderno tiene por natural es, en cambio, la *claridad de la representación,* la capacidad de captar y de definir, el espíritu ordenador y catalogador, lo orgánico de lo que ha sido formado por milenios de cultura o, como resume Blanchot, *"la voluntad de distinguir bien y de permanecer en la tierra"*.[6] Su tarea, por tanto, es conquistar el *pa-thos* que le es extraño puesto que, sin el fuego del cielo, esa claridad que nos es innata se arriesga a devorarnos en el racionalismo prosaico y mortal, en el *"ocio terrible"* que expresa lo que constituye nuestra debilidad: nuestra *"ausencia de destino"*.[7] Nuestra misión es convertir en culturalmente aórgica nuestra sobriedad junoniana, pero sin perder lo que nos es propio: el sentido de la medida, la virtud de la lucidez y el firme enraizamiento en este mundo.

Podemos ver hasta aquí una expresiva y profunda formulación de la ley esencial de la *Bildung:* lo propio no está dado sino que debe ser conquistado o, dicho de otro modo, lo propio no está en lo natal o en lo que para nosotros es natural, sino en el final todavía no alcanzado del proceso formativo; por otra parte, la revelación y la formación de lo propio exige la experiencia, es decir, la prueba y la incorporación de lo que nos es extraño, de lo extranjero; ese uso libre de lo propio, por último, nos descubre al final, pero elaborado y formado, lo que de algún modo ya teníamos, el fondo perdido y olvidado de nuestra propia lengua en tanto que dicho fondo yacía oculto, pero lleno de posibilidades, en los hábitos familiares y quizá demasiado confortables de lo que nos venía dado como natural.

En esa estructura piensa Heidegger cuando introduce el fragmento citado de la carta a Böhlendorff en su comentario a la mención al viento del Nordeste que aparece en el poema "Recuerdo". *"En la preferencia por el Nordeste*, escribe Heidegger, *domina el amor a la experiencia del espíritu de fuego en lo extraño. El amor al exilio por amor al llegar a estar en casa en lo propio es la ley esencial del destino de misión por el que el poeta es enviado a cimentar la historia de la 'patria'"*. Y, enseguida, después de introducir el fragmento de la carta a Böhlendorff, añade: *"ésta es la ley para llegar a estar poéticamente en casa en lo propio, al cabo de la travesía poetizadora del ir fuera de casa, a lo extraño"*.[8]

Sin embargo, al terminar el comentario y como si no estuviera del todo seguro de esa interpretación con la forma típica del viaje de ida y vuelta propio de la *Bildung*, añade una nota en la que escribe: *"en qué medida la ley (...) de la historicidad se puede deducir del principio de la incondicionada subjetividad de la metafísica absoluta alemana de Schelling y de Hegel, según cuya doctrina el estar-en-sí-mismo del espíritu es lo que empieza a requerir por adelantado el retorno-a-sí-mismo y éste a su vez el estar-fuera-de-sí, en qué medida tal referencia a la metafísica (...) aclara la ley poética o más bien la oscurece, es cosa que proponemos a la consideración del pensamiento"*.[9]

Es posible, como Heidegger apunta, que la ley poética que rige la experiencia de la traducción en Hölderlin quede oscurecida si se interpreta desde el subjetivismo que estructura el movimiento de idea y vuelta de la *Bildung*. El doble movimiento que liga lo nativo y lo extranjero es, en Hölderlin, simultáneo y no sucesivo. Y no hay síntesis final apropiadora. Cada uno de los polos es condición del otro de manera que cada uno de ellos debe ser aprendido en una relación violenta y no dialéctica con el otro. Lo que Hölderlin parece buscar es el choque entre principios antagónicos: lo antiguo y lo moderno, lo aórgico y lo orgánico, lo oriental y lo occidental, la luz y la sombra, lo humano y lo divino. Pero no aspira a una suerte de reconciliación dialéctica en la que las diferencias queden superadas y como recogidas en una unidad superior, sino que busca mantener el antagonismo y habitarlo de manera que la diferencia misma quede revelada y que los polos de la contradicción se destruyan y se recreen mutuamente. Por eso, la experiencia de la traducción pone de manifiesto la diferencia misma, el vacío que desfonda tanto lo propio como lo extranjero. El poeta debe mantenerse en ese vacío intermedio. No puede dejarse desbordar por el entusiasmo excéntrico aunque debe habitar arrogantemente la arriesgada vecindad con el fuego sagrado. No puede dejarse devorar por lo natal centrípeto aunque debe vivir en la proximidad de la patria. En cada uno de los polos, vivido inmediatamente, yace un peligro. Pero también es peligroso abandonarse a la mediación del contrario. El poeta tiene que dominar los desequilibrios inherentes a la doble experiencia, pero no anulando el desequilibrio sino enfrentándolo hasta las últimas consecuencias. Se somete así a una tarea de diferenciación en la que cada uno de los polos es como dominado por el otro, imantado por el otro y desfondado por el otro. Un combate en el que

lo extranjero huye permanentemente y lo natal es siempre todavía impronunciable.

Leer lo que no comprendemos

Si consideramos las reflexiones sobre la traducción que Heidegger va esparciendo en sus propios trabajos, quizá pudiera afirmarse que intenta pensar su propio trabajo de traductor, de intérprete y de lector en torno al modelo de Hölderlin. El tema de la traducción, de la interpretación y de la lectura (de la lectura auténtica como traducción-interpretación) va tomando más y más importancia en el pensamiento de Heidegger hasta convertirse quizá en el lugar esencial donde se plantea el problema de cuáles son las condiciones de su propio pensar o, en general, de qué es pensar en sentido propio. No en vano Heidegger estableció su propio pensar en relación a una lectura del poetizar de Hölderlin y en relación a una lectura de algunos fragmentos del pensar más temprano de la antigüedad griega. Por eso la pregunta por la traducción y por la lectura es esencial a un pensamiento que reclama a la traducción y a la lectura lo que tiene de propio, la forma propia de su pensar.[10]

Uno de los textos fundamentales en que Heidegger problematiza la traducción de una forma no meramente marginal, no convencional y no sólo subordinada técnicamente a la tarea de la interpretación, es la "Nota sobre la traducción" incluída en el curso de 1942 sobre el poema de Hölderlin "Der Ister" y en el contexto de unos comentarios a la versión del primer coro de la *Antígona* de Sófocles.[11]

Después de algunas consideraciones introductorias, Heidegger afirma tajantemente que todo traducir es un interpretar (*Auslegen*) y que toda interpretación (*Auslegung*) es un traducir (*Übersetzen*), y eso independientemente de que la traducción-interpretación se haga entre dos lenguas o en el interior de una sola lengua. La interpretación de los Himnos de Hölderlin, dice Heidegger, *"es una traducción en el interior de nuestra lengua alemana"*[12] y el hecho de que tales poemas tengan necesidad de ser traducidos (*Übersetzungsbedürftig*), el hecho de que exijan esa forma peculiar de lectura que es la traducción, es su íntimo privilegio (*Innerer Vorzug*). Como si en los poemas de Hölderlin hubiera una llamada a la traducción a la que nosotros tenemos que responder.

Interpretar en cuanto traducir es un hacer comprensible (*Verständlichmachen*), pero ese hacer comprensible no significa adaptar una poesía o un pensamiento a un modo cualquiera de entender y a su horizonte de comprensión (*Verständnis-Horizont*), sino que es despertar la comprensión al hecho de que el entender común debe ser despedazado y abandonado si tiene que des-velarse la verdad de la obra.[13]

Heidegger parece distinguir entre lectura y traducción o, mejor, entre dos formas de lectura. Habría por un lado una forma de lectura en la que no se pone en cuestión el entender lo que se lee. En esa forma de lectura, el texto no necesita ser traducido porque es ya comprensible, es decir, porque ya se adapta a nuestro modo de entender. Lo que el texto pudiera tener de aún no plenamente comprendido podría ser poco a poco hecho comprensible por su progresiva adaptación a nuestro horizonte de comprensión. En esa forma de lectura, por otra parte, el lector comprende ya de antemano lo que lee porque ya sabe leer y porque ya conoce la lengua en que está escrita la obra puesto que esa lengua es también su propia lengua. Pero habría además otra forma de lectura que sería la auténtica lectura, la verdadera lectura. La verdadera lectura es aquella en la que tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que se hurta a nuestros esquemas previos de comprensión, lo que no está dicho en nuestra propia lengua. Tenemos entonces un texto que desafía la seguridad de nuestro saber leer, la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión e, incluso, la confortabilidad de nuestra propia lengua. Y tenemos un lector que ya no se siente en casa en su propia lengua. Y es en ese desafío a la seguridad de nuestro saber leer y en ese no sentirse en casa en la propia lengua donde está justamente la necesidad de la traducción. Los textos de Hölderlin reclaman ser traducidos porque son ilegibles (porque no disponemos de esquemas de interpretación en los que meramente subsumirlos) y porque sentimos la íntima necesidad de leerlos (de ponernos a nosotros mismos en relación a ellos) porque de alguna manera comprometen nuestra relación con la lengua.

Por eso la dificultad de la traducción (y de la lectura auténtica) no es nunca una dificultad técnica, sino que implica la relación del hombre a la esencia del habla y a la dignidad del lenguaje (*das Verhältnis des Menschen zum Wesen des Wortes und zur Würde der Sprache*). Hay libros en la propia lengua, parece decir Heidegger, que exigen ser leídos bajo la forma de una traducción o, dicho de otro modo, que exigen un modo de

lectura que sea capaz de des-velar su verdad en tanto que el desvelamiento de esa verdad implica el cuestionamiento de nuestros modos habituales de entender. Y ese modo de lectura (la lectura como traducción, la lectura auténtica) tiene una especial dignidad porque pone en juego nada más y nada menos que la relación del hombre con la esencia del lenguaje, es decir, al hombre mismo.

Varias páginas más adelante[14] Heidegger continúa sus consideraciones sobre la auténtica traducción (y sobre la auténtica lectura) en tanto que ésta es siempre una confrontación crítica (*Auseinander-setzung*) en la que lo que está en juego es la relación que una persona particular o un pueblo tienen con su propia lengua. Un pueblo histórico nunca está en casa (*beheimatet*) en su propia lengua. Pero el interminable proceso-de-llegar-a-estar-en-casa (*Heimischwerden*) pertenece esencialmente a su despliegue histórico. La historicidad esencial de un pueblo (y el proceso de formación de una persona particular) consiste entonces en un diálogo (*Zwiesprache*) de su propia lengua con las lenguas extranjeras (y con aquellos textos de su propia lengua que "necesitan ser traducidos", es decir, leídos desde el punto de vista de la traducción en tanto que se sustraen de la comprensibilidad común). Desde esa perspectiva que no es ya meramente técnica, traducir *"es la confrontación crítica con la lengua extranjera en favor de la apropiación de la propia"*,[15] entendiendo por "apropiación" un despertar, un aclarar y un desplegar la propia esencia de la lengua como escucha del ser. Y un poco más adelante, *"La decisión (*Entscheidung*) contenida en el acercarse a una lengua extranjera es en verdad una decisión sobre nuestra propia lengua, esto es, la decisión de si usamos incluso nuestra lengua solo como un instrumento técnico, o si la honramos como aquello que, en escucha obediente del ser (*zum Sein gehöring*) custodia en sí la esencia del hombre (*das Wesen des Menschen in sich verwarht*)"*.[16]

Leer es entonces una decisión que pone en juego la relación que tenemos con nuestra propia lengua, es decir, nuestro propio ser en tanto que seres históricos. Si tomamos nuestra lengua como un mero instrumento de comunicación, si creemos que ya estamos en casa en nuestra propia lengua, si sólo leemos aquello que sabemos leer y que se somete sin violencia a nuestros esquemas habituales de comprensión, entonces no leemos en absoluto porque no somos capaces de una confrontación crítica que nos ponga en juego a nosotros mismos, porque

ya no somos un diálogo, porque en nosotros mismos ya se ha cerrado el cuestionamiento de lo que somos. La decisión de leer, por el contrario, es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que desafía nuestra relación con nuestra propia lengua, es decir, lo que pone en cuestión nuestra propia casa y nuestro propio ser.

Un diálogo sobre el abismo

En 1946 Heidegger dedicó un tratado a la traducción y la exégesis del texto que pasa por ser el más antiguo del pensamiento occidental: la sentencia de Anaximandro.[17]

Empieza Heidegger presentando la traducción que hizo el joven Nietzsche para una lección pronunciada en varias ocasiones cuando era catedrático en Basilea que se titulaba “Los filósofos preplatónicos con inclusión de fragmentos selectos”, así como la traducción de Hermann Diels en la que pasa por ser la primera edición crítica de los “Fragmentos de los Presocráticos”. Ambas traducciones tienen en común, dice Heidegger, el hecho de que *“la tácita norma por la que se interpreta o juzga a los primeros pensadores, es la filosofía de Platón y Aristóteles”*.[18] Incluso el mismo Hegel, *“el único pensador que ha experimentado, pensando, la historia del pensamiento”*, no puede evitar considerar a los pensadores tempranos como pre-aristotélicos. A continuación Heidegger considera como los dos milenios y medio que han transcurrido desde que la sentencia fue dicha (*“no sabemos dónde, cómo, ni a quién”*) han introducido entre ella y nosotros sus lectores toda una tradición doxográfica en la que a partir del presente se determina el pasado y se calcula lo venidero. Y se pregunta si acaso *“se esconde en la distancia histórico-cronológica de la sentencia una proximidad histórica de su sentido no dicho, que habla desde lo que está por venir”*.[19] Es decir, si habrá algo en la sentencia de Anaximandro todavía no dicho y todavía no pensado, si habrá algo que no se refiera sólo a nuestro pasado sino a nuestro porvenir in-calculable, si habrá algo que todavía nos ponga en cuestión.

Traducir la sentencia de Anaximandro (o leerla o, incluso, dice Heidegger, *“ser capaces de escucharla”*) no es entonces leer una opinión meramente pasada desde el punto de vista histórico: un pensamiento que

ha quedado meramente superado por aquello que ha venido después y que, por tanto, puede ser tranquilamente leído como un mero precedente (aún incierto y como balbuceante) de lo que nosotros ya somos, ya sabemos o ya pensamos. Tampoco es emprender un trabajo histórico de reconstrucción de un mundo irremediablemente ido que nos permita deducir lo que de verdad estuvo presente en el pensamiento de hombre llamado Anaximandro en el momento histórico-cultural en que dijo su sentencia. ¿De qué se trata entonces? ¿qué es, para nosotros, leer la sentencia de Anaximandro?

Si intentamos responder a esta pregunta desde las consideraciones sobre la traducción que hemos visto anteriormente, la respuesta a la pregunta pasaría por una decisión sobre nuestra necesidad de leer dicha sentencia. Y si necesitamos leer dicha sentencia es porque ella se sustrae a nuestras formas de comprensión y porque en ella se juega algo de lo que somos, algo esencial de nuestras relaciones con nuestro propio pensamiento o, lo que es lo mismo, algo esencial de nuestras relaciones con la lengua en la que viene al habla nuestro propio pensamiento. Si nos situamos arrogantemente por encima de la sentencia de Anaximandro creyendo que ya la comprendemos porque la hemos subordinado a nuestra manera de comprender, entonces no la leemos. Si nos distanciamos de ella situándola en un tiempo que nada tiene que ver con nosotros, entonces tampoco la leemos. Para leer la sentencia es necesario que algo de nuestro destino esté en juego en la lectura: el texto sólo tiene algo que decirnos si algo de lo que somos está en juego en la lectura, si el texto nos concierne en nuestro propio ser.[20] El problema ahora es cómo leer la sentencia de Anaximandro de forma que despliegue la verdad de lo que tiene que decirnos: *"¿cómo alcanzar lo dicho en la sentencia preservando nuestra traducción de lo arbitrario?"*

El primer párrafo esencial sobre el leer y el traducir dice lo siguiente: *"Estamos ligados a la lengua de la sentencia, estamos ligados a nuestra lengua materna, estamos, en ambos casos, ligados esencialmente a la lengua y a la experiencia de su esencia. Esta vinculación tiene mucho más alcance y es más profunda, aunque también más imperceptible, que la medida que nos ofrecen todos los hechos filológicos e históricos, cuya realidad fáctica es un mero préstamo (*zu Lehen*) de dicho vínculo. Mientras no experimentemos ese vínculo, toda traducción de la sentencia tiene que parecer arbitraria. Pero es que incluso cuando estamos ligados*

*por lo dicho en la sentencia (*durch das Gesprochene des Spruches*), no ya sólo la traducción, sino hasta el propio vínculo siguen conservando una apariencia de violencia (*des Gewaltsamen*). Es como si todo lo que hay que oír y decir aquí tuviera necesariamente que padecer violencia".*[21]

Heidegger señala aquí la violencia de toda traducción (como de toda lectura auténtica). La traducción violenta tanto el vínculo que nos une a nuestra propia lengua como el vínculo que nos une al griego antiguo en el que la sentencia habla. Y, a través de ambos, la traducción violenta el vínculo que nos une a la esencia misma del lenguaje. La auténtica lectura implica pues una doble violencia: en primer lugar, a la familiaridad de nuestra propia lengua, a la seguridad de nuestros modos habituales de comprender, a la arrogancia de nuestro saber; en segundo lugar, a la representación que tenemos de la lengua y del mundo griego y al modo como lo que leemos está vinculado a dicha representación. Leer pone en cuestión tanto nuestra estabilidad en nosotros mismos como la estabilidad del texto en sí mismo. El *entre* de la lectura pone violentamente en movimiento tanto al texto como al lector. Tanto el texto ("lo que hay que oír") como la lectura ("lo que hay que decir") padece violencia.

La lectura auténtica es la violencia de un doble traslado: *"Intentamos traducir la sentencia de Anaximandro. Esto exige que traslademos (*herübersetzen*) lo dicho en griego a nuestra lengua alemana. Para ello es necesario que, antes de toda traducción, nuestro pensar empiece por traducirse (*zu dem übersetzt*) a sí mismo a lo dicho en griego. La traducción pensante hacia aquello que en la sentencia llega al lenguaje, es el salto por encima del abismo".*[22]

Por eso lo que la experiencia de la lectura muestra no es otra cosa que el abismo. La lectura inauténtica cierra los ojos ante el abismo porque no pone en movimiento ni al texto ni al lector. El texto permanece como lo ya leído y el lector no es capaz de poner en cuestión su modo habitual de comprender. Pero el abismo siempre estará ahí, esperando. No sólo el abismo entre el lector y el texto, sino el abismo más esencial entre el lector y su propia lengua y el abismo también más esencial entre el texto y su propio sentido. Porque el lector sólo llega a su propia lengua saltando por encima del abismo que le separa del texto (traduciéndose a sí mismo al lenguaje del texto), del mismo modo que el texto sólo llega a su sentido saltando por encima del abismo que le separa del lector (siendo traducido a la lengua del lector).

La lectura rompe vínculos: violenta la relación del lector con la seguridad de su propia lengua y violenta la relación del texto con lo ya dicho y lo ya pensado de su propio sentido. Pero en esa violencia, la experiencia de la lectura lleva tanto al texto como al lector a su respectiva historicidad, y al hombre a su propia esencia, a la escucha de *"el hablar poético de la verdad del ser en el diálogo histórico de los que piensan"*.[23]

El romperse de la palabra

La última frase del tratado "La sentencia de Anaximandro" dice así: *"El pensar trae la aurora de lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar"*.[24] Desde ese punto de vista, traducir la sentencia de Anaximandro consiste en convertir lo más originario (lo pensado) en lo más futuro (lo que queda por pensar). ¿No sería entonces leer llevar lo ya dicho a la proximidad de lo que queda por decir? A algo así parece señalar Heidegger cuando afirma que leer es *"recogerse en la recolección de lo que permanece no dicho en lo que se dice"*.[25] Leer lo que no está dicho, pensar lo que todavía hay que pensar, decir lo inefable, escuchar el silencio: *"Un "es" se da donde se rompe (*zerbricht*) la palabra"*.[26]

Y quizá la palabra de Hölderlin rompiéndose en su lectura de Sófocles y la palabra de Sófocles rompiéndose en su traducción al alemán encarnan ese diálogo sobre el abismo en el que la lectura es *"la escucha obediente del ser que custodia en sí la esencia del hombre"*.[27]

[1] F. Martínez Marzoa cita esas cartas en su “Presentación” de la edición de los *Ensayos* de F. Hölderlin, Madrid, Hiperión, 1990, pp. 9-10.

[2] *“El violento elemento, el fuego del cielo, y la calma de los hombres, su vida en la naturaleza, y su estar restringidos y satisfechos, se ha apoderado constantemente de mí, y, como se repite de los héroes, puedo decir que Apolo me ha golpeado”* en F. Hölderlin, “Dos cartas” en *Ensayos*, op. cit., p. 129. *“Casi hemos perdido nuestra lengua en país extranjero”* es un verso de “Mnemosyne”.

[3] F. Hölderlin, “Dos cartas” en *Ensayos*, op. cit., pp. 125-126.

[4] Numerosos ejemplos de este doble movimiento pueden encontrarse en el ya clásico trabajo de Rolf Zuberbühler, *Hölderlins Erneuerung der Sprache aus ihren etymologischen Ursprüngen*, Berlín, Erich Schmidt, 1969.

[5] Ver J. Taminiaux, *La nostalgie de la Grèce à l’aube de l’idealisme allemand. Kant et les Grecs dans l’itinéraire de Schiller, de Hölderlin et de Hegel*, La Haya, Martinus Nihoff, 1967.

[6] M. Blanchot, “El itinerario de Hölderlin” en *El espacio literario*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 259.

[7] F. Hölderlin, “Notas sobre Edipo y sobre Antígona” en *Ensayos*, op. cit., pp. 149 y 150.

[8] M. Heidegger, “Recuerdo” en *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*, Barcelona, Ariel, 1983. p. 108.

[9] *Ídem,* p. 110.

[10] Ver G. Giometti, *Martin Heidegger. Filosofia della traduzione,* Macerata, Quodlibet, 1995.

[11] M. Heidegger, *Hölderlins Hymne “Der Ister”*, G.A. Band 53, Frankfurt and Main, Klostermann, 1982, pp. 74-76.

[12] *Ídem*, p. 75.

[13] En el curso sobre Parménides del semestre de invierno de 1942-43, Heidegger aclara la necesidad y la dificultad de traducir en el interior de la propia lengua: *“... la traducción de la propia lengua en su palabra más propia permanece siempre como lo más difícil. Por ejemplo la traducción de la palabra de un pensador alemán en lengua*

alemana es particularmente difícil porque se afirma la convicción testaruda de que nosotros ya comprendemos la palabra alemana dado que pertenece a nuestra lengua, mientras que para traducir la palabra griega debemos primero aprender la lengua extranjera" en M. Heidegger, *Parmenides*, G.A. Band 54, Frankfurt and Main, Klostermann, 1982, p. 18.

[14] *Hölderlins Hymne "Der Ister"*, op. cit., pp. 79-81.

[15] *"Übersetzen die Auseinandersetzung mit der fremdem Sprache umwillen der Aneignung der eigenen". Ídem,* p. 80.

[16] *Ídem,* pp. 80-81.

[17] "La sentencia de Anaximandro" en *Caminos de Bosque*, Madrid, Alianza, 1995, pp. 290 y ss.

[18] *Ídem,* p. 291.

[19] *Ídem,* p. 294.

[20] *"No buscamos lo griego ni por amor a lo griego ni para mejorar la ciencia; ni siquiera lo buscamos para establecer un diálogo más claro, sino únicamente con la vista puesta en eso que querría salir a la palabra en tal diálogo, suponiendo que accediese por sí mismo a la palabra. Eso, es lo mismo que nos atañe a nosotros y a los griegos destinalmente de diferente manera". Ídem,* p. 303.

[21] *Ídem,* p. 296.

[22] *Ídem*, p. 297.

[23] *Ídem,* p. 336

[24] *Ídem*.

[25] La frase es de una carta a E. Staiger escrita en 1950 y citada por G. Vattimo en *Introducción a Heidegger*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 123.

[26] "La esencia del habla" en *De camino al habla*, Barcelona, Ed. del Serbal, 1987, p. 194.

[27] *Hölderlins Hymne "Der Ister",* op. cit., pp. 80-81.

V. Lectura y educación

20. La clase de literatura

(Crítica de las retóricas humanistas sobre lectura y educación)

¿Cómo vivir sin desconocido ante sí?

R. Char

Hace ya un cuarto de siglo, en un clima de alarma por la disminución de las materias literarias en la reforma de los planes de estudio que entonces se estaba llevando a cabo, se propuso una encuesta a profesores, escritores y críticos con la voluntad de defender la Literatura como disciplina académica fundamental en todos los niveles educativos.[1]

La literatura y lo humano

Quizá por la intención explícitamente reivindicativa de las respuestas, el modo como se establece la relación entre literatura y educación es un tanto grandilocuente y está cargado de tópicos. Transcribo unos cuantos: la lectura constituye la sensibilidad, el carácter y "toda la esfera moral de nuestro ser"; la educación literaria hace "que nuestra habla individual sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz"; "crea y sustenta nuestra conciencia nacional"; "es una vía de acceso a la realidad, enriquece la personalidad, multiplica las experiencias del lector, le informa sobre la realidad a la vez que abre caminos a su fantasía"; ayuda a pensar "de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas"; contribuye a la adquisición de "una mentalidad crítica"; la literatura "encierra todo lo que es España, todo lo que es el hombre español"; constituye "la vía regia para el descubrimiento y la iluminación de la realidad por la vía de la imaginación"; ayuda "a la conquista de la propia

autenticidad y de la propia libertad íntima"; crea "las condiciones objetivas en que nuestros conciudadanos puedan ser más profundamente humanos"; nos pone en contacto "con el hombre concreto, con sus alegrías y con sus dolores, con sus esperanzas y con sus fracasos"; nos enseña "a pensar y sentir al ponernos en contacto con sus autores, hombres que vivieron las angustias y contradicciones de su propia época, como nosotros vivimos las de ésta, y que al descubrirnos el fondo del alma nos incitan a la introspección"; a través de la literatura "entendemos quién somos" y construimos el "fundamento de una conciencia colectiva"; la clase de la literatura es "un reducto de la individualidad, de la personalidad"; es "la llave para el conocimiento de la existencia y de la esencia del hombre, más allá de sus cualidades como lujo expresivo o como fruto de una determinada cultura"; permite al estudiante "conocerse a sí mismo, conocer a su prójimo y conocer el mundo en que habita"; supone "la puesta en ejercicio de facultades muy variadas: memoria, imaginación, fantasía, sensibilidad, capacidad de observación y descripción, no menos que de síntesis y construcciones teóricas de carácter general"; el contacto con los textos literarios "ilumina una huella privilegiada de nuestro pasado histórico y proporciona la radiografía más sensible del estado actual de nuestros problemas y preocupaciones"; "hace individuos desalienados"; "ilustra, complementa o sustenta el pensamiento del filósofo, ofrece al sociólogo un vasto material, nutre al historiador del arte, provee a psicólogos de una riquísima galería antropológica"; "nos presenta un conjunto de testimonios sobre el verdadero ser de nuestra historia y de nuestra cultura, que nos llevan a las raíces mismas de lo que constituye la verdadera naturaleza del hombre cultivado, de la persona culta"; etcétera.

Por otra parte, la crisis de los estudios literarios se relaciona con "la mentalidad utilitaria que hace que muchas gentes se pregunten para qué sirven enseñanzas no vinculadas a conocimientos que puedan desembocar en resultados técnicos"; con "la ley del mínimo esfuerzo que quiere regir nuestra vida y esto es incompatible con la cultura"; con "el despego que las generaciones jóvenes sienten por la historia, y que en parte se debe a la pereza"; con "la crisis de la autoridad y de la tradición"; con "el deterioro de la fe de los profesores en su oficio"; con la crisis del "viejo sistema de valores"; con los intentos de "minimizar la función crítica que toda educación genera"; con el rechazo de todo lo "que no puede ser manipulado o instrumentalizado en apoyo de unas determinadas ideas

políticas, sociales, económicas, filosóficas o religiosas"; con la quiebra "del ideal armónico de educación" y su substitución por ideales especializados; con el hecho de que "la literatura y sus problemas han metamorfoseado en un curioso cosmético cuya presencia sólo se admite en la maleta de vacaciones"; con el predominio "del ocio heterodirigido y del ritmo agotador del trabajo tayloriano"; con "la organización racional de los ocios más alienables posibles"; con "la penetración de los medios audiovisuales"; etcétera.

Además, la mayoría de los entrevistados despotrica contra los métodos tradicionales de enseñanza de la literatura que son calificados como memorísticos, eruditos, falsamente historicistas, escasamente críticos, desconectados de las preocupaciones de los jóvenes, demasiado preocupados por la preceptiva, etcétera; y, en ocasiones, también contra los "pedagogos", esos seres incultos que, según parece, son los mayores responsables de la inanidad cultural de la reforma educativa contra la que se reacciona. Pero, en general, los firmantes confían sin reservas en la renovación metodológica de la enseñanza de la literatura (en aquella época la novedad era el "comentario de texto") y en la capacidad y en la sensibilidad del profesorado para formarse y re-formarse.

Todo muy convencional y muy altisonante. Exactamente igual que ahora. En primer lugar toda la jerga del viejo humanismo: el hombre por aquí, la personalidad por allá, la sensibilidad, la identidad colectiva, el espíritu crítico, la historia, la cultura, quién somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos. En segundo lugar, una narrativa de crisis en la que el declive de las humanidades en educación y, en particular, de la clase de literatura, es dramatizado como un desastre cultural, social, político e incluso moral de incalculables consecuencias. En tercer lugar, cierto tufillo no disimulado favorable a la reinstauración tanto de los ideales humanísticos en educación como de un currículum centrado en las humanidades. Los tópicos propios de la tradición humanística, en suma, y casi ninguna consideración sobre porqué esa tradición ha sido cuestionada. Como si el enemigo fuera esa entidad abstracta que es "el poder" o "la sociedad": no interesa la literatura porque no es inmediatamente útil, porque no se deja someter políticamente; y como si el problema estuviera en una pérdida lamentable de los valores que sostenían la educación humanística: en la pereza, la superficialidad, el pragmatismo, la ausencia de conciencia histórica, el hedonismo o la estulticia del hombre

contemporáneo en general y de los jóvenes en particular. Como si el campo mismo de los estudios humanísticos aún fuera un último reducto homogéneo y coherente en el que la idea de educación todavía estuviera ligada a un concepto unitario de persona, a una visión integral de la educación, a una confianza en el valor y la dignidad de la tradición cultural, a una concepción abstracta e intemporal de las humanidades como independientes del campo político o económico, a una idea fija y esencialista de la comunidad, etcétera. Y un sintomático olvido, casi general, del modo como la idea humanista de educación ha encubierto tecnologías corporales, intelectuales y morales, fuertemente disciplinarias, destinadas a la producción y reproducción de un cierto tipo de personalidad (en ese sentido, no pueden olvidarse los estudios que han enfatizado el hiato entre la ideología pedagógica humanista y las prácticas educativas reales que esa ideología fundamentaba, legitimaba y ocultaba); del modo como el tipo de "personalidad cultivada" privilegiada en cada caso ha encarnado los rasgos físicos, intelectuales y morales de los grupos dominantes y, por tanto, ha funcionado como un mecanismo de desvalorización de los grupos dominados (no pueden olvidarse tampoco los estudios que han mostrado la lógica de clase de la construcción de una determinada idea normativa de "humanidad", de lo que significa ser "plenamente humano"); y del modo como el canon de textos que constituía la materia de estudio de la educación humanística era enormemente cerrado y estaba construido según principios universalistas y fundamentalistas (la creciente proliferación de estudios hechos desde presupuestos culturales feministas, desde grupos étnicos minoritarios, o desde países no occidentales o periféricos, han mostrado la arbitrariedad, la arrogancia y el carácter excluyente de los "textos sagrados" de la cultura). Apenas ningún atisbo de revisión de la idea tradicionalista de tradición junto con sus efectos excluyentes e ideológicos, de la idea de una cultura común como base de una única, bien delimitada y totalitaria comunidad espiritual, o de la idea de una personalidad cultivada como fundamento de la legitimación moral de la desigualdad.

De todas formas, entre los respondientes a la encuesta hay un puñado escaso de "progres" (como se decía entonces, a principios de los setenta) que fundamentan su reivindicación de la enseñanza de la literatura en ideales "críticos" e incluso "contestatarios" y que insisten en la necesidad de que el profesor trate de conectar los textos (y el trabajo a partir de los

textos) con la sensibilidad y las preocupaciones de los jóvenes y con un cierto ideal de “concientización” y de “transformación personal y social”. Y aunque son más flexibles en cuanto a los métodos de enseñanza, tampoco parecen cuestionar el hecho bruto de la escolarización de los saberes y sus efectos intrínsecamente perversos.

El campo de los “progres” y el de los “carcas” comparte una misma creencia fundamental: que la literatura sirve para algo que está fuera de la literatura misma, y que la educación literaria y los profesores de literatura deberían asegurarse del acercamiento a ese “algo” a lo que pretendidamente la literatura debería servir. Y comparte también la confianza en que la educación obligatoria es un buen camino para ese “algo” aunque, naturalmente, hay que renovar los métodos y los contenidos… y seguir esforzándose.

La inutilidad de la literatura

Hay algunos firmantes que desentonan del tono apologético general y de ese estilo como a primer tema de programa docente de profesor malo, ese de la “definición e importancia de la asignatura”. Uno de ellos, Francisco Rico, se carga de entrada la conexión de la literatura con la vida, al menos en el sentido trivial en que esa conexión ha sido pensada en la tradición humanista: *“los cruzados de la causa quisieran convertir a la literatura a las turbas de infieles descubriéndoles cuánto tiene ella que ver con la vida de cada quisque. Prevalece esa actitud y presume de moderna. Pero no hay antigualla más engañosa. Es, sencillamente, el venerable método de la alegoría”*.[2] Añade una larga lista de ejemplos en los que la lectura pedagógica de los textos literarios de la tradición ha consistido en extraerles forzadas referencias a los temas y a las moralinas de moda. Y afirma: *“ningún profesor de sano sentido pretenderá mostrar a un estudiante cómo escribir buen castellano sirviéndose de los espléndidos anacolutos de Cervantes, descubrirle los entresijos de la personalidad a través de los monstruos geniales de Shakespeare o revelarle nada de nada con las deliciosas nonadas de Goethe”*.[3]

Otra *rara avis* en el elenco de opinadores es Juan Benet. Éste comienza su texto ironizando sobre la inutilidad de cualquier pretensión educativa que pretenda imponerse obligatoriamente y sobre los saludables efectos de

las constantes reformas educativas que, al menos, llevan a la gente a desconfiar de todo aquello que se enseña en cada momento como lo más digno de confianza así como de todos los objetivos que en cada reforma se le presentan como los mejores para su propio bien. A continuación compara al profesor de literatura con el crítico en tanto que ambos comparten la condición de intermediarios entrometidos y sabihondos entre el libro y el lector. A partir de ahí establece su función como una especie de guías turísticos del mercado del ocio y como una suerte de representantes del sistema judicial de los valores culturales dominantes. La "mentalidad crítica" que comparten hace que nada les sorprenda, que tengan ya todas las obras catalagodas y explicadas y que así las den, ya leídas y por tanto prescindibles, a los lectores: *"el profesor y el crítico propenden cada día más a fortalecer su personalidad crítica con mengua de la motora. El oficio de leer se torna para ellos en un banco de pruebas de esa personalidad; su resistencia y su inercia prevalecerán sobre su capacidad para ser transportados"*.[4] Y concluye que lo que hay que hacer con la literatura es *"enseñarla... y tratar de explicarla lo menos posible. Mostrar dónde se halla para que el alumno haga lo que quiera con ella. La función última que se propone toda obra literaria difícilmente puede ser explicada. (...) La literatura esconde un secreto que no se revela por el mero hecho de mostrar el lugar donde se halla encerrado y que reservado y dirigido al lector sólo en parte puede ser compartido"*.[5]

Parece que estos dos respondientes un tanto ex-céntricos comparten una desconfianza cierta hacia la presencia autoritaria del habla de interpretación y comentario de esos representantes de la cultura, del saber, de la sociedad, de la moral o de los valores propios de su época que son el profesor y el crítico. La literatura no enseña nada y todo intento de convertirla en enseñanza de algo traiciona su secreto. Como si tanto las formas de lectura alegórica, aquellas convierten la literatura en la expresión de un pensamiento o de una moral, como las formas de lectura explicativas, aquellas que califican y clasifican las obras incluyéndolas en esa totalidad domesticada y completamente esclarecida que es la cultura, convirtieran la literatura en otra cosa y redujeran la experiencia de la lectura a una operación de apropiación que tiene por objeto reforzar la "inercia" del lector e impedir que "conserve su capacidad para ser transportado".

Sin embargo, también es verdad que las obras mantienen siempre un secreto irreductible que se hace patente incluso cuando creemos que les hemos arrancado su último secreto. Como si la literatura permaneciera fuera del mundo y fuera de las seguridades de nuestra cultura y de los hábitos de nuestra personalidad incluso cuando creemos que la hemos hecho ingresar en el mundo y la hemos doblegado a servir a sus "necesidades". Quizá por eso el habla entrometida y poderosa del comentario "sabio" o "moral" nunca puede suprimir la obra ni neutralizar su fuerza. Cuanto más se comenta una obra, más pide comentarios. Cuanto más creemos que hemos llegado a su centro, más ese centro se vela y desaparece. Cuanto más creemos que sabemos lo que la obra "dice", más vasto se muestra lo "no dicho" de la obra. La literatura nunca se entrega totalmente al mundo, a la cultura o a la personalidad del lector. La obra a la vez entrega y retiene lo que dice aunque todo esté ya dicho en ella; a la vez se descubre y se esconde aunque todo está ahí, plenamente descubierto, ofrecido a la indiscreción y al uso de todos los lectores. La obra, infinitamente manipulada y manipulable, se mantiene sin embargo siempre intacta e intocable, siempre a distancia, siempre otra cosa de lo que es para los profesores y los críticos, siempre como recién nacida.

En ese contexto quizá se trate de mantener la vigencia pedagógica de la experiencia de la lectura intentando huir tanto de la cara de su abolición en la educación tecno-científica dominante como de la cruz de su utilización acrítica, dogmática y espúrea, falazmente servil, que se está proponiendo como alternativa. De lo que se trata es de repensar la idea de formación y la idea de la lectura como experiencia de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado los supuestos básicos de la apropiación humanista.

El lector en movimiento

La idea clásica y humanista de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que es "ser humano" que ha sido fijado y asegurado de antemano. Tal vez la apuesta sería pensar la

formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban "humanidad" o llegar a ser "plenamente humano". De lo que se trata, entonces, es de recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecno-científica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística. Y todo ello con la sospecha de que la experiencia de la lectura puede alcanzar una nueva inocencia y una nueva libertad justamente porque las viejas humanidades que la ponían al servicio de sus ideales han entrado ya en una crisis irreversible.

La educación aparece como la constitución de un *homo legens* que no es otra cosa que un sujeto en movimiento abierto a un lenguaje en movimiento. La enseñanza de la lectura aparece como la pura apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y de transformación. Desde ese punto de vista, la educación literaria ya no es ni conservación del pasado, como querrían los tradicionalistas, ni fabricación del futuro, como querrían los "progres", ni siquiera formación de lo humano en el hombre como querrían los viejos humanistas de todos los colores. La educación literaria no se basa en ninguna nostalgia ni en ninguna esperanza, ni siquiera en el consuelo de la cultura, ese lugar a la vez acabado e inacabado, cada vez más "rico", en el que las obras existen como cosas duraderas, ordenadas, acumulables y transmisibles. Su única virtud es su infinita capacidad para la interrupción, para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado (incluso de lo real y de lo dado de uno mismo) y para la apertura a lo desconocido.

La iniciación a la lectura aparece así como el inicio de un movimiento ex-céntrico en el que el sujeto lector se abre a su propia metamorfosis. Entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el discípulo, entre el profesor y el alumno, siempre hay un tercero: el libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación. *"La comunicación —para emplear esa palabra dudosa— es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad"*.[6] El libro es el tercero desconocido (y lo desconocido no es aquí ni lo incognoscible ni lo aún no conocido) en el que el que enseña y el que aprende se encuentran

sin encontrarse. El libro es una especie de campo textual abierto y múltiple que suscita recorridos diferenciales. La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la interrupción y la apertura del mundo. Así el poema de René Char con el que he encabezado estas páginas: *"¿Cómo vivir sin algo desconocido ante uno mismo?"*. Y continúa: *"Los hombres de hoy quieren que el poema sea a imagen de su vida, hecha con tan pocos miramientos, con tan poco espacio y quemada por la intolerancia. Porque ya no les es permitido actuar de modo supremo, en esta fatal preocupación por destruirse por medio de sus semejantes, porque su inerte riqueza les frena y les encadena, los hombres de hoy, debilitado el instinto, pierden, aunque se conserven vivos, hasta el polvo de sus nombres"*.[7]

[1] AA.VV., *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974. El impulsor de la encuesta fue F. Lázaro Carreter. Respondieron treinta y cuatro personas entre lo más granado de la cultura española.

[2] *Ídem*, p. 123.

[3] *Ídem,* p. 126.

[4] *Ídem,* p. 204.

[5] *Ídem,* p. 2.

[6] M. Blanchot, "La literatura otra vez" en *El diálogo inconcluso*, op. cit., p. 627.

[7] "El poema pulverizado" en *Furor y misterio*, Madrid, Visor, 1979.

21. La novela pedagógica y la pedagogización de la novela

(La literatura y la otra educación)

Lo que viene al mundo para no perturbar no merece atención ni paciencia.

R. Char

Basil Bernstein ha estudiado magistralmente los principios que estructuran lo que él llama el texto pedagógico.[1] El texto pedagógico, dice Bernstein, se configura mediante la apropiación de otros textos que han sido seleccionados, descontextualizados, transformados y recontextualizados: la literatura escolar no es la literatura, del mismo modo que la física escolar no es la física y la historia escolar no es la historia. Cuando un texto entra a formar parte del discurso pedagógico ese texto queda como sometido a otras reglas, como incorporado a otra gramática. Y esa gramática es, desde luego, una gramática didáctica, puesto que todo texto se escolariza desde el punto de vista de la transmisión-adquisición, pero es también una gramática ideológica. El primer punto, por tanto, sería intentar pensar qué ocurre cuando la novela es convertida en texto pedagógico y sometida a las reglas didácticas e ideológicas del discurso pedagógico oficial y dominante. Sin embargo, como también dice Bernstein, el discurso no puede controlar totalmente al discurso, todo texto lleva consigo posibilidades de significación que escapan siempre a cualquier control, y todo texto pedagogizado arrastra consigo la posibilidad de poner en cuestión y de modificar la gramática en la que es insertado. Desde ese punto de vista, el segundo punto sería pensar de qué modo la novela puede escapar al control de las reglas didácticas e ideológicas del discurso pedagógico dominante o puede contribuir a socavarlas.

En lo que sigue, en torno a esa problemática general y con una atención especial a la novela histórica, una serie de fragmentos en forma de *collage*. De todos modos, espero que sus distintas secciones, aparentemente heterogéneas, resuenen entre sí y configuren, al menos implícitamente, un cierto sentido global.

La musa pedagógica

En el inicio de la sección catorce de *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche describe a Sócrates como alguien en cuyo ojo de cíclope *“jamás brilló la benigna demencia del entusiasmo artístico”*. Unas líneas después afirma que el único género de arte poético que el espíritu antiartístico de Sócrates podía comprender era la fábula esópica considerando, sin duda, las secciones 31d de la *Apología* y 60e del *Fedón* donde Platón cuenta que, estando Sócrates en la cárcel esperando la muerte e intentando seguir el consejo de su *daimon* que le pedía que cultivase la música, compuso dos cosas: un proemio en honor a Apolo y la versión en verso de algunas fábulas de Esopo. A continuación de esa afirmación sobre la más que dudosa capacidad artística de Sócrates, Nietzsche cita a un mediocre y hoy olvidado poeta alemán, un tal Gellert, autor de relatos morales en verso de una explícita intención edificante, que establece así el valor de la poesía: *“a quien no posee mucho entendimiento sírvele para decir la verdad con una imagen”*.[2]

Nietzsche está ahí tratando de hacer una suerte de genealogía de la literatura didáctica que quizá podamos tomar aquí como punto de partida independientemente de la valoración que hoy podamos hacer del rigor filológico o histórico de ese libro primerizo del filósofo e independientemente también de que la fábula moral sea un caso especialmente limitado y no muy interesante del pedagogismo literario. Podríamos comenzar diciendo que hay un hilo ininterrumpido en nuestra cultura en el que lo que nosotros llamamos literatura ha sido concebido como un vehículo fácil, agradable e indirecto para la transmisión de alguna verdad.

Lo curioso del texto que estoy comentando es que Nietzsche identifica literatura didáctica y novela o, mejor, califica la novela como el género poético que mejor expresa el espíritu teórico. Lo teórico en el arte, en

contraste con lo trágico, se caracterizaría por su pretensión de verdad y, a partir de ahí, por su pretensión de justicia. La novela sería entonces el género "moral" por excelencia: un género "optimista" y "progresivo" impulsado por la confianza en la inteligibilidad de la existencia humana y en la posibilidad de su reforma. En el fragmento en el que se formula esa idea, un par de páginas más allá de esa cita irónica de Gellert que acabo de subrayar, Nietzsche dice lo siguiente: *"Platón proporcionó a toda la posteridad el prototipo de una nueva forma de arte, el prototipo de la novela: de la cual se ha de decir que es la fábula esópica amplificada hasta el infinito, en la que la poesía mantiene con la filosofía dialéctica una relación jerárquica similar a la que durante muchos siglos mantuvo la misma filosofía con la teología: A saber, la de ancilla (esclava). Esa fue la nueva posición de la poesía, a la que Platón la empujó, bajo la presión del demónico Sócrates"*.[3]

Lo que Nietzsche parece indicar aquí no es sólo que la poesía es capaz de transmitir verdades y máximas morales formuladas fuera de ella, en la filosofía, sino que la poesía, en su forma de novela, comparte con la dialéctica, aunque de modo inferior y como subordinado, la pretensión de conocer el mundo y de cambiarlo. La poesía postplatónica, entonces, no sólo sería didáctica en el sentido de que conformaría algo así como un medio agradable para el aprendizaje de la verdad sin el esforzado ascetismo de la sequedad dialéctica (una especie de atajo fácil y popular para los que no son capaces de seguir los escarpados y nobles senderos de la filosofía), sino que su propio proyecto sería pedagógico en tanto que teórico, en tanto que estaría intrínsecamente orientado al incremento del conocimiento y a la mejora del mundo. La tesis de Nietzsche parece ser que la operación socrático-platónica abre la época en la que todavía vivimos, la época de la metafísica, justamente como la época de la pedagogía, es decir, la época de la confluencia de la poesía-novela y de la filosofía en un mismo designio optimista y progresivo, léase pedagógico, respecto a la existencia. Tal designio no es otra cosa que un impulso basado en la creencia de que el pensar *"es capaz no sólo de conocer, sino incluso de corregir el ser"*[4] y en la convicción de que el conocimiento tiene *"la fuerza de una medicina universal"*.[5]

Sin embargo, hay algunos elementos en el texto nietzsche-ano que permiten establecer alguna distancia respecto a esa intuición, sin duda provocativa y ciertamente perspicaz, pero demasiado unilateral en su

misma generalidad. Uno de esos elementos es un párrafo de esa misma sección catorce en el que, anticipando el tan celebrado dialogismo bajtiniano, Nietzsche caracteriza el diálogo platónico como un género híbrido y excéntrico: una forma de expresión que mezcla todos los estilos y formas existentes, que oscila entre la narración, la lírica y el drama, entre la prosa y la poesía, entre la filosofía y la literatura, que infringe la ley de la forma lingüística unitaria, y que constituye un tipo de arte en el que cada uno de los elementos queda como descentrado por su relación con los otros.

Si seguimos esa pista y, en lugar de fijarnos en el hipotético sistema de verdades que el diálogo trataría de transmitir, atendemos a la forma diálogo y a su necesidad interna como la forma privilegiada de la investigación y de la enseñanza, como la forma del logos pedagógico en suma, enseguida caemos en la cuenta de que no es posible separar su dimensión poética de su dimensión filosófico-científica y, mucho menos, subordinar la primera a la segunda. La estructura del logos pedagógico que aparece en la forma diálogo queda completamente falsificada si pensamos que el diálogo contiene un núcleo filosófico doctrinario (el contenido a transmitir) que se presentaría en el marco concreto de una escena que reproduciría los rasgos de una conversación entre distintos interlocutores (el contexto empírico de la transmisión) y que incluiría, sólo a efectos expositivos y didácticos, ilustraciones literarias (el método de la transmisión). La separación entre el núcleo dogmático que constituiría el contenido de la transmisión, el marco dramático que constituiría la representación del contexto concreto de presentación de ese contenido, y la serie de elementos literarios que constituirían ayudas para su ilustración, malentiende el carácter híbrido y excéntrico del logos pedagógico, su dialogismo constitutivo, al considerar como una jerarquía de elementos exteriores entre sí lo que, considerado atentamente, es un juego constante de diferencias y de interferencias entre niveles que, justamente porque difieren entre sí, son capaces también de interferirse y de desestabilizarse mutuamente.

Los elementos dramáticos o, si se quiere, la escenografía de la conversación, queda como descentrada de su función primaria, la mímesis o la representación más o menos verosímil de una situación real, de la forma social concreta en que se desenvolvía la enseñanza filosófica, y queda como reorientada hacia la expresión de la forma interna e

indiscernible de una voluntad de saber que no puede realizarse sino en el interior de esa conversación. Y, a la inversa, el elemento dialéctico también queda transformado por la escena dramática que expresa su método o su dis-curso y lo que pueda haber de tesis o de contenido dogmático se hace inseparable de todo esa dinámica de rodeos, ex-cursos, avances y retrocesos, obstáculos, soluciones provisionales, impulsos y desvíos, reformulaciones, resultados aporéticos, preguntas, sinopsis y diaresis, ascensos y descensos que constituyen la esencia misma de su juego. Por otra parte, los heterogéneos personajes que pueblan el diálogo con sus diversos mundos vitales, así como la referencia o la evocación de los acontecimientos históricos o sociales que constituyen el espacio público común en el que transcurre la enseñanza, muestran la presencia no meramente anecdótica de la vida ordinaria y del tiempo concreto en el movimiento pedagógico de la búsqueda del saber y de la justicia.

Y lo mismo podríamos decir de la relación que existe entre los elementos más explícitamente abstractos o conceptuales, doctrinales en sentido estricto, y los más enfáticamente literarios o narrativos. En los diálogos platónicos, la poesía es constantemente recreada e interpelada por la razón, pero el curso del pensamiento se deja también constantemente interferir y desviar por la poesía y por el mito. Lo que hay es un juego tenso, un mutuo descentramiento a veces violento, un diálogo apasionado en el que cada uno de los polos saca al otro de sus casillas y, a su vez, se deja inquietar por él. La poesía resiste toda ancilarización y el mismo Nietzsche señala con agudeza que lo que crea Platón es una forma de arte que mantiene una íntima afinidad con las formas artísticas que aparentemente rechaza, básicamente el mito y la tragedia, añadiendo enseguida que *“el Platón pensador había llegado, a través de un rodeo, justo al lugar en que, como poeta, había tenido siempre su hogar”*.[6] Al hacer una lectura de los diálogos platónicos que no se conforma con su cara más escolarmente temática y al atender a la especificidad de su forma, a su poética, Nietzsche advierte que ahí, en la forma, la relación entre doctrina y arte o, si se quiere, entre contenido y expresión, tiene muchos más matices que los que pueden encontrarse en la tesis trivial de la condena platónica de la poesía y de su subordinación a la filosofía.

Si tenemos en cuenta además el carácter abierto y no finalizado del diálogo platónico, la enorme distancia que existe entre lo que podría aislarse como su tesis y lo que funciona como su método o su recorrido, y

el modo a veces implacable como cada afirmación constructiva es inmediatamente socavada o, al menos, irónicamente puesta a distancia, podemos concluir que *"cada diálogo constituye una interminable introducción a un saber que no se transmite"*.[7] El saber al que el diálogo introduce no es el referente inmediato de la conversación, sino otra cosa que podríamos llamar disponibilidad y rigor, apertura y autoexigencia. El logos pedagógico pone en camino sin prefigurar el fin y sin afirmar más contenidos que los indispensables para que siga la marcha. El proyecto de búsqueda y de transmisión de la verdad no ha podido desprenderse de la ilimitada ironía socrática y del carácter de juego, de pasión pura y vacía de esperanzas, que Sócrates había dado al impulso teórico.

La nueva forma de arte que Platón inventa, el diálogo como encarnación del logos pedagógico, aparece así como un género específico de la literatura griega que de ninguna manera queda agotado en la subordinarción de la retórica a la lógica o de la literatura a la filosofía. El designio pedagógico, ese designio optimista y progresivo al que Nietzsche parece ligar el destino de la novela en su subordinación al espíritu teórico, parece ser un designio mucho más complejo, plural, abierto e incluso "trágico" que lo que pudiera derivarse de una interpretación excesivamente unilateral de la relación jerárquica entre literatura y dialéctica en el marco concreto de una conversación que sería simplemente considerada como la escena empírica de la enseñanza. Nada que ver desde luego con una comunicación de doctrinas pre-elaboradas en la que la forma de la comunicación está diversamente contextualizada según las condiciones y los requerimientos de una situación vital concreta y en la que las doctrinas están ilustradas literariamente de una forma estrechamente instrumental. Como si la literatura no fuera otra cosa que un método más o menos eficaz para la transmisión indirecta y agradable del corpus doctrinal y como si la situación vital de la enseñanza no fuera mas que el contexto concreto de esa transmisión, lo que hay que tener en cuenta, en sus posibilidades y en sus resistencias, para que la transmisión se cumpla.

El problema de Platón o, al menos, el problema "platónico" que tiene interés en el campo de la pedagogía, no es otro que el de la forma que tiene la búsqueda, la expresión y la comunicación de la verdad. Y lo que la obra de Platón nos ofrece como respuesta, más allá de un corpus doctrinal más o menos transmisible, no es otra cosa que su propia estrategia formal:

la organización interna del diálogo como el tejido precario, inseguro, a veces equívoco y siempre provisional e insatisfecho del logos pedagógico. Un logos que constantemente se resiste a fijarse en dogma y que es justamente esa resistencia: el mantenimiento obcecado de la distancia entre el juego del decir y la fijación de lo dicho, el exceso de la actividad de pensar sobre el resultado de lo pensado, la interrupción implacable de todo decir monológico, y el gusto aventurero por la errancia, por el rodeo que desvía el curso lineal del dis-curso. El logos pedagógico es un juego que arruina de entrada toda afirmación con pretensiones de dictado y que, como tal juego, conjura necesariamente todo intento de convertirlo en una receta metodológica. Dicho sumariamente: una actividad cuyo contenido se desconoce y cuyo método debe ser constantemente inventado y reinventado.

En una conclusión provisional y seguramente simplificadora diremos que el logos pedagógico sería el que funciona a través del juego abierto y excéntrico, nunca cerrado y nunca centrado, de tres elementos que constantemente se interfieren entre sí. Primero, la vida concreta, espacial y temporalmente determinada, siempre plural y compleja, en la que se desenvuelven los protagonistas. Segundo, un tejido dialógico híbrido, o un juego excéntrico entre discursos heterogéneos. Tercero, un impulso hacia la verdad y la justicia, o una susceptibilidad compartida por el conocimiento y la mejora de lo humano.

Desde este punto de vista, la novela, esa forma de arte que Platón legó a la posteridad como la encarnación del logos pedagógico, tiene que ver con el juego mismo de la verdad y de la justicia y no con la transmisión aproblemática de un corpus doctrinal o de una serie de lemas morales. La novela es la problematización incesante del qué contar y del cómo contarlo cuando el que cuenta atiende a esa vida concreta que por un lado tiene que ser transformada y que, por otro, constituye el elemento vivo del discurso; cuando atiende también a que el discurso no quede jamás fosilizado en doctrina y mantenga siempre la libertad de su juego; y cuando atiende por último a la responsabilidad teórica y moral que está implícita en todo acto de habla y que obliga a hablar y a escribir justamente, es decir, con la vista puesta tanto en la verdad como en la justicia. Y aquí tiene sentido, me parece, dejar suspendida en el aire la pregunta con la que Nietzsche cierra la sección que estoy comentando después de que, bajo la apariencia de un Sócrates antiartista, intuye un arte

socrático cuyas posibilidades aún habría que comprender: *“¿acaso el arte es un correlato y un suplemento necesario de la ciencia?”*.[8]

La novela pedagógica

Podemos considerar novela pedagógica la que se da a leer principalmente en tanto que portadora de una enseñanza.[9] Julia Kristeva, en uno de sus trabajos sobre la génesis de la estructuración novelesca, afirma enfáticamente que *“antes de ser una historia, la novela es una instrucción, una enseñanza, un saber”*.[10] Y añade que el género novela surge *“de la enseñanza al mismo tiempo que del relato épico y de la poesía cortesana”*, es decir, que desde sus orígenes está orientada tanto hacia la función comunicativa y didáctica del lenguaje como hacia su función poética. Como si la novela consistiese en la apropiación selectiva y transformadora de ciertos géneros literarios preexistentes con la intención de hacerlos servir para objetivos pedagógicos más o menos explícitos. Algo muy parecido a la hipótesis nietzscheana sobre la novela como la apropiación, la ampliación y la transformación de las formas artísticas anteriores en una suerte de fábula subordinada a lo teórico y regulados ambos por el espíritu optimista y progresivo del logos pedagógico. Desde este punto de vista, la novela habría sido pedagógica en sus orígenes y lo continuaría siendo en todos aquellos casos en que la forma del relato parezca subordinada a la transmisión de alguna enseñanza: de alguna tesis teórica o práctica del tipo que sea. La novela pedagógica no sería otra cosa que un instrumento poéticamente sofisticado para persuadir o convencer al lector de la verdad de alguna cosa y, si esa verdad es de tipo moral, para exhortarle a actuar de determinada manera. Por otra parte, la novela pedagógica sería básicamente comunicativa en el sentido de que la relación entre el autor y el lector sería similar a la que existe entre un profesor y su alumno, un predicador y su audiencia o un orador y su público. El emisor tendría un proyecto explícito sobre el destinatario e intentaría asegurarse de la eficacia de la transmisión, es decir, de la realización sin desviaciones de su proyecto.

Lo que ocurre es que ahora el carácter pedagógico parece una contaminación de la “verdadera” literatura: el adjetivo “pedagógico” se utiliza como una etiqueta descalificadora en el ámbito literario y muy

pocos escritores se sentirían cómodos si se calificase de “pedagógica” su propia obra. Hay una desconfianza ambiental en los círculos literarios, sobre todo en la crítica literaria de vanguardia, hacia toda novela que “quiera decir” alguna cosa y hacia toda forma de leer literatura que preste una atención privilegiada a ese “querer decir”, más aún si ese “querer decir” se refiere a una enseñanza que se presenta explícitamente como tal. La oposición entre literatura y comunicación y la incompatibilidad entre ambas parece un dogma de la teoría literaria contemporánea. Un dogma que ha funcionado como un criterio de descalificación de todo el ámbito de la literatura que todavía se presenta como fundado sobre la estética de la representación y sobre la ética de la transmisión. Y un dogma que, además, ha modificado completamente el estatuto de la crítica y las modalidades legítimas de la lectura.

Desde la separación entre literatura y comunicación, la “verdadera” literatura aparece como liberada de cualquier pretensión representativa o mimética de una supuesta “realidad” que le sería exterior, así como de cualquier intento de expresión de una supuesta “subjetividad” del autor que sería también independiente del texto. La literatura se anuncia como radicalmente productiva de una realidad y de una subjetividad que no tendría otro modo de existencia que el estrictamente literario: el mundo del texto no tiene otra realidad que la textual y el autor del texto no es otra cosa que una función del texto mismo. Por otra parte, la literatura moderna se libera también de su subordinación a cualquier valor moral, a cualquier modelo estético que pudiera considerarse como canónico e, incluso, ni siquiera pretende ya agradar a un hipócrita lector que buscaría en la literatura algún tipo de placer.

Si la literatura no es representación ni expresión, si no se refiere ni se subordina a nada que le sea exterior, si no es comunicación de verdades sobre el mundo ni de imperativos morales, si no es tampoco el lugar de un placer sin consecuencias, la literatura queda como recogida en sí misma, como no refiriéndose a otra cosa que a sí misma, a su propio modo de existencia. La literatura se pretende pura significación que no significa nada fuera de sí misma, pura comunicación que no comunica otra cosa que la misma existencia de la literatura.

Es posible, como ocurría en el caso de Nietzsche, que semejante dogma sobre la separación entre literatura y comunicación sea excesivamente unilateral, y es posible también que la pésima connotación

que el adjetivo "pedagógico" tiene hoy en el campo literario provenga de una concepción demasiado estrecha y dogmática de ese logos pedagógico cuya complejidad y cuya apertura he intentado mostrar en la sección anterior. La insistencia de la literatura en afirmar tozudamente su independencia de cualquier ley que le sea exterior expresa su resistencia a la ancilarización. Pero, si bien es cierto que esa resistencia indica la insobornabilidad de la literatura respecto a cualquier intento de subordinación a finalidades exteriores, también lo es que la literatura nunca fue ancilar. Lo que aquí me interesa es, justamente, insistir en esa radical imposibilidad de ancilarización de la literatura. Pero no tanto para mantener a la literatura separada de la pedagogía, sino para explotar esa resistencia a la ancilarización de cara a una concepción del logos pedagógico que sea capaz de incluir tensiones y contradicciones constitutivas.

Permítanme desarrollar un poco este punto utilizando un ensayo programático primerizo de Peter Handke, un autor nada sospechoso de "pedagogismo" y celebrado, en la época en la que escribió este texto, por sus ataques al realismo comprometido alemán de la generación anterior, la de Günter Grass por citar uno de sus autores emblemáticos, que se consideraba a sí misma como ocupada en la denuncia crítica de la historia y de la realidad alemana, y por sus ataques simultáneos a esa literatura lúdica, meramente divertida, que hace al lector olvidarse de sí mismo y del mundo procurándole un goce sin consecuencias. El texto que voy a utilizar aquí, un ensayo de 1967 titulado provocativamente *Yo habito una torre de marfil*, dice así en sus primeras líneas: *"el sistema estúpido de educación que los representantes de las autoridades responsables me han aplicado, a mí como a todos, no podía hacerme gran cosa. Yo nunca he sido educado por los educadores oficiales: siempre he dejado que sea la literatura la que me cambie (...). Habiéndome dado cuenta de que yo mismo he podido cambiar gracias a la literatura, que la literatura ha hecho de mí otro, yo espero sin cesar de la literatura una nueva posibilidad de cambiarme (...). Y porque me he dado cuenta de que yo mismo he podido cambiar gracias a la literatura, que es solamente la literatura la que me ha permitido vivir con una mayor conciencia, estoy convencido de poder cambiar a otros gracias a mi literatura".*[11] La pregunta, naturalmente, es qué literatura es la que tiene esos efectos y, sobre todo, cómo es que la literatura puede actuar de ese modo.

La lista de autores a los que Handke agradece el "haber cambiado su conciencia del mundo" consta de nombres tan poco asimilables a la literatura explícitamente "pedagógica" como Kleist, Flaubert, Dostoievski, Kafka, Faulkner o Robbe Grillet. Autores cuyo mérito esencial, dice Handke, es ofrecer *"una posibilidad de la realidad todavía no pensada y todavía no consciente: una nueva posibilidad de ver, de hablar, de pensar, de existir"* o, en otras palabras, producir *"un estallido de todas las imágenes del mundo aparentemente definitivas"*.[12] La literatura que tiene el poder de cambiar no es aquella que se dirije directamente al lector diciéndole cómo tiene que ver el mundo y qué debe hacer, no es aquella que le ofrece una imagen del mundo ni la que le dicta cómo debe interpretarse a sí mismo y a sus propias acciones; pero tampoco es la que renuncia al mundo y a la vida de los hombres y se dobla sobre sí misma. La función de la literatura consiste en violentar y cuestionar el lenguaje trivial y fosilizado violentando y cuestionando, al mismo tiempo, las convenciones que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo evidente, como algo que se nos impone sin reflexión.

La literatura que cambia al lector, tal como la entiende Handke, es aquella que ahuyenta el "lenguaje de tipo tú-ya-sabes-lo-que-quiero-decir" y, al ahuyentarlo, des-realiza también el mundo de tipo ya-sabemos-todos-cómo-son-las-cosas. Desde ese punto de vista, y en tanto que está contra todo ese "realismo" explícito tan caro a los "realidófilos", no por ello renuncia a entrar en relación con la realidad y con la autenticidad y, por tanto, con la verdad y con el pensamiento. Pero con una verdad que no existe sino en tanto que voluntad de verdad y con un pensamiento que no es otra cosa que resistencia a los conceptos que nos dan las cosas ya pensadas y, por lo tanto, impensadas. Casi al final del texto que estoy comentando, Peter Handke afirma lo siguiente: *"... no tengo temas favoritos de escritura, no tengo mas que un sólo tema: ver claro, más claro en mí mismo, aprender a conocerme o a no conocerme, aprender lo que hago sin darme cuenta, lo que pienso sin darme cuenta, lo que pienso sin reflexionar, lo que digo sin reflexionar, lo que digo por automatismo, lo que los otros también hacen, piensan y dicen sin reflexionar: llegar a ser atento y provocar atención, provocar sensibilidad y llegar a ser más sensible, más receptivo, más preciso, para que yo y otros podamos también existir de manera más precisa y más sensible, para que yo pueda entenderme mejor con otros y tener mejores relaciones con ellos"*.[13]

La diferencia ya no está entre literatura y comunicación, sino entre la literatura que comunica haciendo estallar las imágenes convencionales del mundo y la literatura que nos da el mundo como algo ya pensado, como un mero objeto de reconocimiento. La diferencia esencial estaría entre dos formas de logos pedagógico, el que hace pensar y el que transmite lo ya pensado, incluyendo ambas la literatura. Hay un lugar en *Diferencia y Repetición* en que Deleuze distingue entre los objetos del reconocimiento (las cosas que pueden ser pensadas confortablemente y que dejan al pensamiento tranquilo), y los encuentros que fuerzan a pensar. En el primer caso, el pensamiento supone todo lo que cuestiona y está, como dice Deleuze, *"lleno de sí mismo"*. En el segundo caso, el pensamiento es un modo de la sensibilidad y de la pasión respecto a aquello que conmueve al alma y la deja perpleja. Y sólo en esa relación sensible y apasionada con lo que da que pensar, el pensamiento es también un aprendizaje. En relación al aprendizaje, escribe Deleuze: *"... nunca se sabe de antemano como alguien llegará a aprender —qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar. (...) No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad. (...) la cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involutario que encadena una sensibilidad, una memoria y luego un pensamiento"*.[14]

En algunas obras (tanto literarias como no literarias) se aprecia de una forma casi material el origen sensible de la escritura y del pensamiento, su carácter de experiencia, su raíz en un encuentro con lo que da que pensar realizado bajo tonalidades afectivas de una gran finura. Y cuando ese choque sensible se relaciona con la memoria de otras perplejidades, la escritura empieza a nacer bajo la forma de una pasión acaso inútil pero de la que ya es imposible escapar. Y aparece ahí la dificultad para concluir de otra manera que no sea retomando la perplejidad a otro nivel. Lo que ha habido en medio es un agudizamiento de la sensibilidad y una modificación de la tonalidad de la experiencia. Yo creo que ahí, en ese agudizamiento de la sensibilidad y en esa modificación de la relación sensible con la experiencia, es donde está el aprendizaje que podemos encontrar en la literatura, al menos el que vale de verdad la pena.

Podemos sospechar a partir de aquí que acaso el antipedagogismo de la literatura no sea otra cosa que una reformulación crítica de su posición en

un logos pedagógico de carácter no dogmático. Un logos pedagógico que no es el instrumento para la transmisión de verdades teóricas o morales ni la proyección sobre el otro de un proyecto explícito sobre cómo debería ser, qué debería creer y cómo debería comportarse, sino la interrupción constante de toda pretensión de imposición de la verdad y la suspensión permanente de todo intento de fijación de un proyecto. Desde ese punto de vista, quizá el antipedagogismo de la literatura, su resistencia a la subordinación, no sea tanto una rebelión contra la comunicación, sino contra toda pretensión de cerrar la interpretación del texto y de centrarlo en torno a un significado doctrinario y unívoco; no tanto una revuelta contra el sentido, sino contra toda pretensión de solidificación del sentido; no tanto una negativa a la representación o al realismo, sino a todo realismo que no cuestiona el método de la representación; no tanto un abandono de la ética de la transmisión, sino de todas las formas de transmisión que no son éticas justamente porque dan como ya sabido o ya pensado aquello que se transmite; no tanto un rechazo a los valores morales, sino a toda esa moral conformista y teñida de buena conciencia en la que se refugian los moralistas; no tanto una separación de la existencia humana concreta, sino de todas esas formas de conducir la existencia humana sin inquietarla, sin ponerla en cuestión, sin llevarla más allá de sí misma.

La pedagogización de la novela

Decía al principio de la sección anterior que podemos considerar novela pedagógica todo relato que se da leer en tanto que incluye la posibilidad de que de su lectura se derive una enseñanza. Desde luego hay novelas cuyos rasgos pedagógicos son más enfáticos. Y también hay novelas que nadie diría que son novelas pedagógicas, pero que admiten una lectura en términos de alguna enseñanza de la que son portadoras, aunque una atención focalizada exclusivamente en la enseñanza que pudiera derivarse de ellas implique dejar fuera dimensiones fundamentales de la obra. Sin embargo, si consideramos “enseñanza” cualquier afirmación general sobre la existencia humana a la que la obra pueda dar lugar o cualquier influencia que la obra pueda ejercer sobre el lector, toda novela podría ser pedagógica sin perjuicio de sus otras dimensiones. Y siguiendo esta vía

podríamos llegar a la conclusión de que el carácter pedagógico de una novela es un efecto de lectura puesto que todo relato, toda ficción, puede leerse desde el presupuesto de que contiene una enseñanza, aunque la enseñanza que presuntamente se derive de su lectura no agote todas las dimensiones de la obra. Lo "pedagógico", entonces, sería una modalidad de lectura aplicable a cualquier texto y lo "pedagógico" de la novela pedagógica no estaría tanto en la novela como en el modo de leerla.

Algo similar parece sostener Genette cuando afirma que *"todo texto escrito tiene el potencial de ser o de no ser literatura, según que sea recibido (más bien) como espectáculo o (más bien) como mensaje"*.[15] Dicha afirmación implica que la "literariedad" no es una cualidad presente en algunos textos y ausente en otros sino que puede predicarse de cualquier objeto de escritura. Y de dicha afirmación puede derivarse que también el grado de "pedagogicidad" de un texto, de una novela en este caso, depende básicamente de las condiciones de su lectura, aunque de alguna forma esté también inscrita en sus aspectos formalmente literarios o en su contenido narrativo. Todo texto, incluso el más científico o el más informativo, puede ser leído como un texto literario si atendemos a su forma lingüística, a su literariedad, a su retórica; y todo texto, incluso el más autorreferencial, puede ser leído como un texto comunicativo si atendemos a lo que dice, a su sentido, aunque lo que diga sea que no tiene sentido. En el primer caso tendríamos una lectura poética o retórica y en el segundo una lectura significativa o hermenéutica. De todas formas, y si bien es cierto que cualquier texto puede leerse como literatura o como comunicación, también es verdad que existe una jerarquía de funciones que de algún modo viene marcada en el interior del texto: todo texto se da él mismo a leer, al menos en principio, de una u otra forma. Por otra parte, la cita de Genette parece mantener el dogma que antes he criticado, el de la separación entre literatura y comunicación a través de la distinción fuerte entre espectáculo y mensaje y, como consecuencia, tanto la restricción de la pedagogía a la comunicación del mensaje como la convicción de la inanidad pedagógica de la literatura. En cualquier caso, y hechas la anteriores salvedades, vale decir que el elemento pedagógico de un texto es esencialmente un efecto de la lectura. Por tanto, lo pedagógico debe buscarse sólo secundariamente en el texto y principalmente en la pedagogía, es decir, en el discurso que se apropia del texto para su

utilización educativa con vistas a la expresión de alguna enseñanza del tipo que sea.

El discurso pedagógico da a leer, establece el modo de lectura, la tutela y la evalúa. O, dicho de otra forma, selecciona el texto, determina la relación legítima con el texto, controla esa relación y determina jerárquicamente el valor de cada una de las realizaciones concretas de la lectura. El discurso pedagógico dogmático, el que se apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe "programar" de algún modo la actividad del lector. Para conseguir eso la pedagogía tiene dos recursos: o bien se asegura de que el texto contenga, de forma más o menos evidente, su propia interpretación de manera que se imponga por sí misma, o bien el profesor tutela la lectura tomando para sí la tarea de la imposición y el control del sentido "correcto". La pedagogía dogmática selecciona los textos en función de su no ambigüedad en el mensaje que contienen y, además, da los textos ya interpretados, ya comentados y ya leídos de antemano mediante el control fuerte que establece sobre las modalidades de su recepción por parte del lector. La lectura, por tanto, está atravesada de constricciones orientadas a imponer la lectura única. En primer lugar, las del texto mismo, como por ejemplo las redundancias que reducen al máximo las fallas que permitirían una lectura plural, el esquema axiológico inambigüo y generalmente dualista que impide el relativismo de la interpretación moral, la organización teleológica de la trama que permite una construcción progresiva del sentido, la presencia en el texto mismo de un personaje que va dando la interpretación legítima de lo que ocurre, etcétera. En segundo lugar, las del intérprete autorizado que superpone al texto sus propios enunciados interpretativos y controla así que la interpretación no desborde jamás lo que ha sido previsto de antemano como objetivo pedagógico.

Pero además, el discurso pedagógico dogmático juega con las constricciones propias del contexto mismo de la lectura. Es necesario que el lector reconozca que se trata de un texto pedagógico, es decir, de un texto que quiere decir algo que quizá no esté dicho explícitamente en el texto. El lector debe saber que el relato es una ilustración de una doctrina o una exposición de una regla de conducta. Y ese conocimiento del lector se consigue simplemente por el reconocimiento del contexto específico en el que se produce la lectura y por el modo como ese contexto designa al

texto como texto pedagógico especializado y lo dota, por tanto, de una intencionalidad determinada. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el contexto de la lectura está constituido también por otros textos. En el caso de la novela pedagógica esa relación de intertextualidad es especialmente importante porque en ella estaría la subordinación de la novela respecto a un corpus doctrinal respecto al que funcionaría o bien como una ilustración o bien como un método indirecto y quizá preparatorio para su exposición y su apropiación. Quizá la ancilarización dogmática de la novela respecto a la teoría de la que hablaba Nietzsche, no sea otra cosa que el tipo de lectura del diálogo platónico que impone que sus elementos narrativos y poéticos sólo sean legibles en el interior de sus elementos doctrinales. Si definimos la intertextualidad como la coexistencia de varios discursos en un sólo espacio textual,[16] la pedagogización dogmática de la novela establecería una relación jerárquica y no conflictiva entre ellos. De ese modo el espacio textual de la pedagogía dogmática se configura como un espacio monológico a pesar de la co-presencia de varios discursos heterogéneos entre sí.

Frente a ese modo dogmático de pedagogización de la novela, podríamos imaginar otro modelo que funcionase como su reverso. Se trataría ahí de hacer imposible la transmisión de un sentido único. Para ello la selección de los textos debe privilegiar su multivocidad, su plurisignificatividad y su apertura; el comentario de los textos debe dirigirse a multiplicar sus posibilidades de sentido; el contexto de la lectura debe ser lo menos especializado posible; la no fijación del sentido debe ser impulsada por el juego excéntrico de textos plurales y por el mantenimiento, en cada texto, y de modo que esté como dividido contra sí mismo, de la diferencia y la tensión entre su lectura poética y su lectura hermenéutica.

La novela histórica y la experiencia del pasado

Al igual que lo que ocurre entre la filosofía y la literatura, la distinción entre historia y literatura parece cada vez más artificial como distinción *in re.* Por un lado, la historia de los historiadores puede ser considerada como un género literario que tiene su propia evolución histórica y sus propias reglas formales y que comparte con la novela algunos elementos

fundamentales como la figuración del tiempo, la inclusión de acontecimientos en una trama, el uso de metáforas, la construcción de escenas dramáticas y de ambientes, etcétera. Por otro lado, la novela histórica y, sobre todo, la novela histórica realista, mantiene la pretensión de "hacer ver" o de "hacer comprender" algo al lector a propósito de la sociedad o del mundo del pasado y puede ser enjuiciada por su valor de verdad. De todos modos, y a pesar de su carácter más que dudoso, la distinción entre historia y literatura sigue teniendo cierto uso en el lenguaje y se sigue usando a efectos de clasificación de los textos, de los autores y de los lectores, y del contexto institucional de ambos, y a efectos de legitimación y deslegitimación.

Los filósofos profesionales, como los historiadores profesionales, suelen calificar como "mera literatura" los trabajos que rompen con las reglas establecidas en su disciplina y que proponen formas nuevas de escribir la filosofía o la historia. Recuérdese la expresión de García Márquez, algo más que una *boutade*, mientras trabajaba en *El general en su laberinto* y ante la desconfianza de los historiadores con un sentido patrimonial de su disciplina: *"hay que hacer la historia de Colombia antes de que la hagan los historiadores"*. Y recuérdese también cómo caracterizaba su trabajo un historiador y filósofo francés, Michel Foucault, que junto con autores como Paul Veyne y Philippe Ariès revolucionó la historiografía a finales de los sesenta: *"... me doy cuenta de que no he escrito más que ficciones. No quiero, sin embargo, decir que esté fuera de la verdad. Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad; de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, 'fabrique' algo que no existe todavía, es decir, 'ficcione'"*.[17]

Lo que la frase de García Márquez parece dar a entender es que todo es historia, tanto lo que hace él como lo que hacen los historiadores, lo que ocurre es que la historia de los novelistas tiene alguna cualidad especial que hay que intentar salvar antes de que los historiadores de profesión lo hagan imposible. Foucault, por el contrario, muy en el espíritu nietzscheano de sus mejores obras,[18] parece decir que todo son ficciones, lo que ocurre es que las ficciones funcionan en el interior de la verdad, esa ficción solidificada que ha olvidado que lo es, puesto que fabrican algo que aún no existe. Pero ambos enunciados son rigurosamente intercambiables. Lo que importa no es la diferencia entre historia y

literatura, entre historia-verdad y literatura-ficción, entre historia objetiva y literatura subjetiva, entre historia-realidad y literatura-imaginación, sino la diferencia entre dos modalidades de relación con el pasado.

Porque lo que ahí está en juego no es tanto "la verdad" como lo que podríamos llamar el valor de la verdad. Y esa es otra expresión que debemos a Nietzsche: *"... hay que intentar de una vez poner en duda el valor de la verdad"*.[19] Cuando se nos habla de "la verdad" debemos preguntarnos cuál es el sentido y cuál es el valor de lo que se nos da como "verdadero". Y es que hay que distinguir, en términos de valor, entre las verdades nobles, las que inquietan lo que somos y son un impulso para la libertad, y las verdades bajas, las del conformismo, las que consuelan y reclaman sumisión y sometimiento. Yo creo que Foucault y García Márquez saben algo que también sabía Nietzsche, que hay "verdades" de la estupidez, del servilismo y de la bajeza; que la verdad se comporta demasiadas veces como una señora discreta, civil y piadosa, llena de buena voluntad, al servicio de la cultura, de la moral o del Estado; que la verdad no puede separarse de la "política de la verdad", es decir, de las luchas por imponer las reglas del "juego de la verdad", por mantenerlas sometiéndose a ellas o por pervertirlas y utilizarlas a contrapelo, por inventarlas y cambiarlas. Hay una historia "verdadera" y una literatura "verdadera" que son ambas igualmente fraudulentas. Y el fraude se llama, tanto en uno como en otro caso, convencionalismo y trivialidad. Algo parecido a lo que antes he intentado señalar con el texto de Handke. No son "verdaderas" ni la historia ni la literatura histórica que nos dan una imagen confortable, convencional y no problemática del pasado ni las que nos lo dan en términos de espectáculo anecdótico y trivializado. Tampoco son "verdaderas" ni la historia ni la literatura histórica que se acomodan demasiado bien a la experiencia de los vencedores. No son "verdaderas", en definitiva, ni la historia ni la literatura que nos dan una experiencia del pasado completamente inofensiva.

Básicamente hay dos modos de hacer inofensiva la experiencia del pasado. Y ambos son modos de la indiferencia. El primer modo consiste en dar a leer el pasado como pasado, sin relación alguna con el presente. En este caso se hace un método de la indiferencia aunque esa indiferencia se disfrace de unos principios de imparcialidad y de objetividad que no serían otra cosa que la represión, en el trabajo histórico, de todo "prejuicio", es decir, de todo interés que tenga como punto de partida una

inquietud o una preocupación contemporánea, sea ésta particular del historiador (o del novelista) o general de su tiempo. La historia erudita y la historia anecdótica o “pintoresca” serían los ejemplos extremos de esta primera actitud.

El segundo modo de indiferencia que hace la historia inofensiva consiste en abolir la distancia histórica. La distancia histórica queda abolida cuando se reconstruye la historia para ver en el pasado las causas más lejanas o más próximas del presente y, por lo tanto, para explicar “la necesidad” del presente. Philippe Ariès cuenta su uso de este tipo de historia cuando era profesor en institutos de barrio y se proponía despertar el interes por la historia en jóvenes desmotivados: *“... se trataba de adolescentes, y era necesario, por consiguiente, para despertar su curiosidad, conectar aquel pasado desconocido con lo que había para ellos de conocido en el presente, y retroceder luego desde ese presente conocido a aquel pasado desconocido, insistiendo en su solidaridad y continuidad”*.[20] Ese tipo de historia hace el presente inteligible y conocido puesto que consigue *“reducir, o por lo menos limitar y precisar el absurdo del mundo”*.[21] Y hace también inteligible el pasado puesto que construye selectivamente su sentido en tanto que privilegia los aspectos que han dejado una huella o una supervivencia en el presente y mutila todo aquello que ha quedado borrado en el mundo contemporáneo. Pero la distancia histórica también queda abolida cuando, al mirar el pasado, no vemos otra cosa que a nosotros mismos aunque sea con otra vestimenta y en otro decorado. Lo que hace aquí el historiador (o el novelista) es insertar el pasado en una atmósfera familiar, en la atmósfera inconsciente de su propio mundo, en lo que percibe sin esfuerzo y sin mediación, sin objetivación, en lo que no es capaz de problematizar porque constituye su propio mundo de la vida. Bien sea porque busca en el pasado el origen de este nuestro mundo, bien porque proyecta este nuestro mundo en el pasado, esta historia que borra las diferencias es aquella que nos hace reconocernos en todas partes, la que nos da una imagen eterna y autosatisfecha de nosotros mismos, la que nos permite, en palabras de Foucault, *“el juego consolador de los reconocimientos”*.[22] Por otra parte, esa historia, en tanto que insiste en la continuidad del presente y del pasado, conecta perfectamente a los fabricantes de ayer con los dominadores de hoy y reproduce, por tanto, la ideología de los vencedores.

La reconstrucción y la interpretación del pasado es un hacer valer el pasado para el presente, un convertir el pasado en un acontecimiento del presente. Sólo así es verdadera experiencia. La experiencia del pasado, por tanto, no es un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos sobre lo que sucedió. En el primer caso, el pasado no nos afecta en lo propio ni en nuestro presente puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado. En el segundo caso, el pasado tampoco nos afecta en lo propio ni en nuestro presente puesto que lo que sabemos se mantiene exterior a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos. La interpretación del pasado sólo es experiencia cuando tomamos el pasado como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos.

Si pensamos esa relación en términos de intertextualidad podríamos considerar el pasado como un texto que leemos (o que se nos da a leer) en relación al modo como leemos (o se nos da a leer) el presente. En las formas de historia a las que me he referido anteriormente, aquellas del "juego consolador de los reconocimientos", el texto del pasado confirma el texto del presente tal como éste se nos da a leer en los discursos dominantes. Pero de lo que se trata, me parece, es de que el texto del pasado no sirva para la confirmación y la consolidación de la imagen convencional y autosatisfecha que esos discursos producen de nosotros mismos y de nuestro mundo, sino para su crítica y su cuestionamiento. Para ello, la historia debe intentar en primer lugar salvar lo olvidado y lo reprimido en la historia monumental del reconocimiento, en la historia de los vencedores, y constituirse en una suerte de contra-memoria. En segundo lugar, debe sub-rayar la diferencia entre el pasado y el presente con vistas a producir un efecto de desfamiliarización con respecto a nosotros mismos y a nuestro mundo. La crítica al presente sólo puede hacerse a partir del presente, en una historia que se sabe apasionadamente perspectivista, pero tomando el pasado en su diferencia y destacando en él los elementos olvidados y reprimidos.

Para que esta experiencia del pasado sea posible, el sujeto de la experiencia, el historiador o el lector, debe ser un sujeto disconforme e inquieto. Ese sujeto es el que va del presente al pasado, pero en arrastrando ahí su disconformidad, es decir, evitando toda relación de continuación. Y es también el que viene del pasado al presente, pero para interrumpirlo y ponerlo en cuestión, para desestabilizarlo y dividirlo en el

interior de sí mismo. Foucault lo dice de una forma magistral:*”... saber, incluso en el orden histórico, no significa ‘encontrar de nuevo’ ni sobre todo ‘encontrarnos’. La historia será ‘efectiva’ en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser (...). No dejará nada debajo debajo de sí que tendría la estabilidad tranquilizante de la vida o de la naturaleza, no se dejará llevar por ninguna obstinación muda hacia un fin milenario. Cavará aquello sobre lo que se la quiere hacer descansar, y se encarnizará contra su pretendida continuidad. El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos”*.[23]

La música de Sócrates

Volvamos a *El nacimiento de la tragedia* y a esa discusión inicial sobre la función de lo que nosotros llamamos literatura en relación al carácter teórico, optimista y progresivo del logos pedagógico. Al final de la sección quince,[24] Nietzsche señala que el optimismo teórico, si bien amplía constantemente los límites de lo conocido, se estrella también constantemente contra esos límites y aparece allí, en ese naufragio, “lo imposible de esclarecer”, lo oscuro que no se deja iluminar. Enfrentado a ese derrumbamiento el optimismo teórico intuye su propio fracaso y el arte vuelve a ser necesario como *“protección y remedio”*, es decir, tanto para soportar la quiebra del optimismo teórico como para llevar al conocimiento, más allá de sí mismo, hacia su propia transformación.

A continuación traza una distinción de valor que aún nos puede ser útil: en los niveles inferiores de este nuestro mundo, la avidez optimista, insaciable y demasiado ingenua, demasiado crédula, de conocimiento se manifiesta en hostilidad al arte que podría ponerla en cuestión; sin embargo, en las esferas más altas, el optimisto teórico pierde pie y seguridad y se transmuta en necesidad de arte. Entre lo bajo y lo alto, dice Nietzsche, entre el conocimiento optimista satisfecho de sí mismo y la necesidad trágica del arte, se libran luchas enormes en las que tenemos que intervenir. De su resultado depende que pueda darse la transmutación del conocimiento en arte y que esa transmutación conduzca a nuevas configuraciones *“del Sócrates cultivador de la música”*.

Acaso ese Sócrates musical pueda encarnar ese logos pedagógico abierto y plural que se resiste a todo dogmatismo y a todo reposar

autosatisfecho en un conocimiento finalmente apropiado. Y quizá sea alguna nueva configuración de ese Sócrates la que dé a la novela histórica y, con la novela histórica a la historia misma, su lugar y su dignidad educativa. La historia pedagógica, aquella que nos forma o nos transforma, no puede ser otra cosa que una reivindicación de la libertad, de esa libertad que las formas demasiado convencionales de la historia de los historiadores parecen negarle y que la verdadera literatura, la verdadera ficción, se ha dado a sí misma en su obcecada resistencia a cualquier servidumbre. Y no puede ser tampoco otra cosa que el método que nos pone en relación con lo impensable, un método que la novela encarna de manera ejemplar y que la historia de los historiadores quizá ha olvidado ocupada como está en transmitir lo ya pensado. Y no puede ser otra cosa, por último, que el permanente cuestionamiento de lo que somos, un cuestionamiento que la historia de los historiadores parece intentar reprimir ocupada como está en hacer de memoria de los vencedores.

[1] Ver B. Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge, 1990. Especialmente el capítulo 5.

[2] F. Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza, 1973, p. 119.

[3] *Ídem*, p. 121.

[4] *Ídem*, p. 127.

[5] *Ídem*, p. 129.

[6] *Ídem,* p. 120.

[7] P. Peñalver, *Márgenes de Platón. La estructura dialéctica del diálogo y la idea de exterioridad*, Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1986, p. 108.

[8] F. Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*, op. cit*.,* p. 124.

[9] Esa es la definición de la "novela de tesis" que hace S. R. Suleiman en *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, París, Puf, 1983. Es interesante observar que la edición americana de ese libro se titula *Authoritarian Fictions. The Ideological Novel as a literary genre* (Nueva York, Columbia University Press, 1983). Como si novela de tesis, novela ideológica, novela autoritaria y novela pedagógica fueran sinónimos.

[10] J. Kristeva, *Le texte du roman*, La Haya, Mouton, 1970, p. 21.

[11] P. Handke, *J'habite une tour d'ivoire*, París, Bourgois, 1992, pp. 23-24.

[12] *Ídem,* p. 24.

[13] *Ídem,* pp. 32-33.

[14] G. Deleuze, *Diferencia y repetición*, Madrid, Júcar, 1988, p. 274.

[15] G. Genette, "Structuralisme et critique littéraire" en *Figures*, París, Seuil, 1966, p. 146.

[16] J. Kristeva, *Séméiotiké: recherches pour une sémanalyse*, París, Seuil, 1969, pp. 133-137, 143-173 y 191-196.

[17] M. Foucault, "Les raports de pouvoir passent à l'intérieur des corps" (entrevista con L. Finas) en *La Quinzaine Littéraire*, nº 247, 1977, p. 5.

[18] No resisto transcribir aquí una cita hermosísima de "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral" un texto de 1873 incluido en *El libro del filósofo*, Madrid, Taurus, 1974, p. 91: "Por tanto ¿qué es la verdad? Una multitud en movimiento de metáforas, metonimias,

antropomorfismos; en una palabra, un conjunto de relaciones humanas que, elevadas, traspuestas y adormadas poética y retóricamente, tras largo uso, el pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas ya utilizadas que han perdido su fuerza sensible, monedas que han perdido su imagen y que ahora entran en consideración como metal, no como tales monedas".

[19] F. Nietzsche, *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1972, p. 175.

[20] P. Ariès, *El tiempo de la historia,* Barcelona, Paidós, 1988, p. 250.

[21] *Ídem,* p. 251.

[22] M. Foucault, "Nietzsche, la genealogía, la historia" en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1979, p. 20.

[23] *Ídem*, p. 20.

[24] F. Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia,* op. cit., p. 130.

22. Sobre la enseñanza de la filosofía

(Elogio y repulsa de la filosofía en tiempo de crisis)

Commentaire: comment taire.
Commentaire, c'est faire taire
un sens déjà établi, un sens figé.

Edmond Jabès[1]

En un texto muy crítico sobre el modo grandilocuente y pretencioso en el que los filósofos suelen formular la importancia de su trabajo, Jacques Bouveresse cita un texto de Valéry que puede servir para explicitar las condiciones en las que puede establecerse nuestro problema. Valéry escribía que *"lo que puede reprocharse a la filosofía es que no sirve para nada, aunque hace pensar que puede servir para todo. De ahí que puedan concebirse dos modos de Reforma Filosófica: uno sería prevenir que no servirá para nada —y consistirá en conducirla hacia el estado de un arte dándole todas las libertades formales—; el otro sería, por el contrario, presionarla para que sea utilizable e intentar que lo sea buscando las condiciones. Pero, antes de tomar un partido u otro, hay que figurarse bien nítidamente qué se entiende por servir y por utilidad"*.[2]

Parece que en los tiempos que corren hay que volver a hablar en torno al papel de la filosofía en la formación de los jóvenes. Un tema, por otra parte, sobre el que cualquier filósofo profesional sería capaz de disertar largamente, pero sobre el que difícilmente asistiría, al menos voluntariamente, a ninguna disertación. Se trata entonces, parece, una vez más, de ensayar uno de esos ejercicios rituales de legitimación institucional de una disciplina intelectual, la filosofía, en tanto que puede contribuir de una forma específica a la formación de los jóvenes. Se trata, en suma, de determinar el valor de un discurso, el discurso filosófico en este caso, por la calidad de sus efectos formativos en las personas que se inician en su práctica. Por "legitimación" entiendo, pues, algo parecido a

eso de lo que Valéry hablaba en el texto citado más arriba, al modo como la filosofía es capaz (o no) de imponer el reconocimiento de una cierta representación de sí misma, de un cierto autorretrato, que la incluya como relevante para la formación de los jóvenes o, al menos, como parte de la cultura legítima.

Para empezar a precisar *"lo que se entiende por servir y por utilidad"*, podríamos comenzar por distinguir entre dos cuestiones. La primera cuestión es dónde y con quién se realiza esa práctica de la filosofía cuya utilidad estamos considerando. Quizá no sea absolutamente trivial recordar que esa práctica se realiza en un contexto pedagógico plural en el que la filosofía no es ni el único discurso ni el discurso dominante. Por "contexto pedagógico" entiendo *el entorno social e intelectual en el que los filósofos que se dedican a la enseñanza inscriben sus prácticas discursivas*. Y ese entorno es necesariamente limitado. Idealmente, los filósofos hablan a la humanidad, pero eso no tiene ninguna base social. Cada discurso organizado tiene un contexto de circulación y uso, una audiencia, relativamente restringida. La filosofía es, básicamente, un campo de estudio que tiene su principal ubicación institucional en centros docentes universitarios y no universitarios. La práctica de la filosofía se realiza entonces, básicamente, en una sala de clase en la que también se realizan otras prácticas discursivas no filosóficas. Y en una sala de clase mayoritariamente ocupada por estudiantes, por personas que tienen que ser iniciadas en la práctica de la filosofía al mismo tiempo que son iniciadas en otras prácticas discursivas también institucionalizadas y que también se consideran relevantes para ellos.

La segunda cuestión es cómo es ese discurso filosófico, esa práctica discursiva especializada llamada filosofía, cuya especificidad le autoriza a pretender efectos formativos sobre los que se inician en ella. La segunda cuestión, en suma, es qué es formarse, y qué es lo que hace que la iniciación en la práctica de la filosofía sea algo formativo. Y es a esta segunda cuestión, desde luego no desvinculable de la primera, a la que me voy a ceñir en lo que sigue. Se trata entonces de pensar la relación entre la práctica de un determinado tipo de discurso y los efectos de esa práctica en un determinado aspecto de las personas que se inician en él.

La educación como práctica moral

La tarea formativa de la filosofía, al menos en sus modalidades dominantes, se justifica en el interior de un discurso en el que la educación está construida como una práctica con un sentido moral. La idea de educación se construye como algo que tiene que ver con algunos ideales públicos o personales como la igualdad, la democracia, el enriquecimiento de la vida cultural, el pleno desarrollo de las capacidades humanas, la racionalidad, la virtud, el diálogo, la comunidad, la autonomía, etcétera, y esos ideales son los mismos con los que se constituye también una representación moral de la sociedad, de la comunidad o de la persona humana.

La articulación de la educación como una tarea moral permite, en algunas de sus modalidades, autonomizar las prácticas educativas de cualquier finalidad extrínseca y utilitaria. La filosofía, por tanto, tiende a rechazar la valoración de las prácticas educativas sólo en términos pragmáticos e instrumentales (fundamentalmente económicos) puesto que las considera como valores en sí mismas, o desde valores difícilmente formulables en términos técnicos, calculables y planificables, como, por ejemplo, la formación completa de la persona, el desarrollo integral de las potencialidades humanas, o la articulación cultural de la comunidad. La idea moral de educación permite situar las prácticas educativas fuera del control técnico y las convierte en algo opaco a cualquier racionalidad instrumental, en algo que está más allá de los resultados técnicamente calculables, en algo, incluso, que puede pretender trabajar a la contra de la estrecha utilidad funcionalista.

Eso implica, desde luego, una tensión entre unos discursos legitimados desde una idea moral de educación y la tendencia creciente a la racionalización técnica de las prácticas educativas en tanto que ésta implica una mayor dependencia de las mismas con respecto a finalidades utilitarias. La autonomía de la idea moral de educación, la posibilidad que abre de considerar las prácticas educativas con relativa independencia de las constricciones económicas, sociales o políticas inmediatas, paga el precio de su inefabilidad.

Si se acepta esta descripción del modo como la filosofía aspira a su legitimación en contextos pedagógicos, y se pone en relación con el predominio creciente de una idea técnica de la tarea educativa, se comprenderá que la filosofía, cuando se dedica a reflexionar sobre su presente y sus posibilidades de futuro, tienda a construir narrativas de

crisis, es decir, narrativas en las que ciertos aspectos del presente son dramatizados en términos de desastre, de pérdida, de decadencia.

Esas narrativas son muy diversas pero cuentan casi siempre una historia parecida: hubo un tiempo en que la enseñanza era entendida como una "misión" fundamentalmente moral. Había una comprensión de los valores que orientaban las actividades de enseñanza puesto que ésta se relacionaba con una idea moral de la persona humana "completa" o con una idea del progreso moral de la sociedad o de la comunidad en tanto que humanización. La formación de los jóvenes consistía, básicamente, en la constitución de su identidad moral, de su conciencia. En los últimos años, sin embargo, se ha producido una fractura entre los discursos que construyen la enseñanza como una práctica técnica y los discursos que construyen la educación como una tarea moral. Una vez consolidada esa dislocación, el discurso filosófico se debilita y conserva sólo un estatuto marginal. Por otra parte, la filosofía misma parece incapaz de articular grandes ideologías morales. Además, la creciente burocratización de las prácticas educativas las subordina a finalidades definidas de un modo técnico. El profesional-experto-especializado sustituye a la personalidad formada. Y eso posibilita la subordinación de la educación a intereses espúreos, a finalidades utilitarias, pragmáticas, puramente instrumentales, relacionadas con demandas sociales o económicas definidas en términos funcionales. La reflexión ha sido bloqueada. La crítica es irrelevante o marginal. Existe, además, una notable pérdida de consenso y de orientación. La educación, vaciada de sus condiciones morales, es presa fácil de intereses de toda laya, fácilmente manipulable, utilizable. Debilitada la vigilancia moral, ya no hay obstáculos críticos para su captura por fuerzas espúreas. Marginada y casi disuelta la razón moral, la idea de educación puede ser construida desde una razón instrumental y las prácticas educativas pueden ser capturadas por una burocracia de expertos.

Pero, además de construir el pasado en términos de pérdida o de derrota, las narrativas de crisis tienden a construir el presente como un momento crucial, como un punto de cambio, de transformación, como un momento en el que "hay que hacer algo". Las narrativas de crisis permiten delinear una tarea para el presente y construir el presente como un momento crucial para el futuro. Y así las narrativas de crisis se convierten en el marco de ejercicios de relegitimación o en la posibilidad abierta de

imaginar nuevas posibilidades, nuevas prácticas, nuevas formas de pensar, de escribir o de enseñar.

Pedantería, dogmatismo y superficialidad

En esta mi modesta contribución a este apasionado aunque poco interesante debate, me limitaré a citar y comentar un breve, sabroso y poco conocido texto de Kant, colocado con una chincheta en la puerta de su aula, y en el que anunciaba el contenido de un curso que iba a impartir aquél semestre sobre la naturaleza y la enseñanza de la filosofía.[3] Comienza Kant enunciando que la enseñanza de la juventud encierra *"una cierta dificultad en sí misma"* cuando se refiere a la filosofía puesto que ésta, que es una ocupación de la edad adulta, quiere adaptarse a la más inexperta juventud. La dificultad consiste, para el profesor de filosofía, en la necesidad de adelantarse con la inteligencia a los años o, lo que es lo mismo, con la razón (*Vernunft*) al entendimiento (*Verstand*). Y ahí, en esa tendencia a dar conocimientos sin que el entendimiento haya madurado, *"brotan los inagotables prejuicios de las escuelas (...) y la precoz charlatanería de los jóvenes pensadores, mucho más ciega que cualquier otra presunción y más incurable que la ignorancia"*. Con ese método, *"ocurre como si el alumno pescase una especie de razón, antes de que se le forme el entendimiento, y arrastre una ciencia prestada, que encima está como pegada y no ha ido naciendo en él"*. Hasta aquí Kant parece reformular la vieja distinción entre, por un lado, el saber exterior, prestado, pegado a la conciencia pero exterior a ella, sin atravesarla y estructurarla, mera charlatanería, saber de pedantes, apariencia de saber, alucinación de saber, falsa erudición, y, por otro lado, un saber interior, nacido en uno mismo, constituido paralelamente a la maduración de la conciencia, y en el que la erudición, si existe, no es sino el subproducto natural de un saber que está orientado a la formación. Con ese saber exterior, independiente de la maduración de la conciencia y, por tanto, ajeno a ella, *"su capacidad intelectual se hace todavía mucho más estéril, y, al mismo tiempo, por la alucinación de poseer sabiduría, se corrompe todavía más"*.

Un saber que no sirve a la formación es aquél con el que se mantiene una relación exterior. Un saber que se aprende, en el que se adquiere algo

que antes no se tenía, pero en el que eso que se adquiere está como pegado, no atraviesa la conciencia, no la constituye, la estructura o la modifica, sino que permanece exterior a ella, sin relación con el que sabe, un saber dislocado del sabio, un saber que produce pedantes, quizá eruditos, pero no personas formadas.

¿Cómo tiene que ser entonces la práctica de la filosofía, la iniciación a la práctica de la filosofía, para que produzca otra cosa que charlatanes, otra cosa que personas que "saben" filosofía pero sin que ese saber tenga ninguna relación con ellos mismos? Para comenzar a responder a esa pregunta seguiremos, con Kant, descartando algunas formas de enseñar filosofía que se caracterizan también porque nada tienen que ver con la formación.

La segunda dificultad que Kant señala se refiere a la naturaleza misma de eso que se pretende aprender cuando se piensa que se va a aprender filosofía. Aquí Kant comienza hablando de las ciencias que pueden aprenderse en sentido propio, aquellas ciencias que *"constituyen algo que, de hecho, está dado y que, por consiguiente, es disponible y no tiene sino que ser asimilado"* y que, por lo tanto, pueden aprenderse en el sentido estricto de *"imprimir, bien en la memoria o en el entendimiento, aquello que puede ser propuesto como una disciplina acabada"*. Pero la filosofía no es una ciencia de ese tipo. Si así lo fuera *"tendría que haber un libro y poderse decir: mirad aquí está el saber y el conocimiento seguro. Si aprendéis a entenderlo y a retenerlo, y si, en lo sucesivo, edificáis sobre él, seréis filósofos"*. Si el peligro de la primera dificultad es producir charlatanería, el de la segunda dificultad es el de producir dogmatismo e irrelevancia académica, academicismo en el peor sentido, ofreciendo un producto ilegítimo, un producto que la filosofía no puede dar. En palabras de Kant, *"se abusa de la confianza de la gente, cuando en lugar de ampliar la capacidad de entendimiento de la juventud que se ha puesto en nuestras manos y formarla para que en el futuro pueda madurar su propia inteligencia, se la embauca en una filosofía clausurada y completa que ha sido elucubrada para ellos por otros. De aquí surge un espejismo de ciencia, que vale como una moneda verdadera sólo en determinado lugar y entre determinadas gentes, pero que está devaluada en todas partes"*. En este caso, la filosofía, al presentarse como un saber clausurado y completo, produce una conciencia clausurada, una conciencia que no está constituida por la necesidad de pensar y la apertura al pensamiento, por las

preguntas, sino por la clausura del pensamiento, por las respuestas. Aquí sí que tendríamos una autoconciencia formada, pero formada de un modo dogmático.

Quizá Kant mismo se comprometió con una idea semejante de la filosofía al pretender *"conducirla al camino seguro de la ciencia"*. Pero lo que sí es cierto es que los filósofos han tomado muchas veces esa posición. La filosofía ha pretendido, durante mucho tiempo, posiciones privilegiadas, de dominio y de constricción. El filósofo se ha convertido muchas veces en una suerte de policía moral de los discursos y las prácticas. Los filósofos han utilizado durante mucho tiempo el privilegio de la primera o la última palabra, el lugar del fundamento, o de la orientación, o de la guía. Y han monopolizado también el lugar de la reflexión y de la crítica convirtiéndolo en un espacio vedado, aristocrático y protegido, en el que elucubrar una filosofía clausurada y completa en la que los jóvenes tenían que ser iniciados y formados.

Pero todavía hay una tercera dificultad. La que se deriva del amateurismo y la superficialidad, y del dictado de la moda. Dice Kant que mientras que en otras materias hay unos ciertos mecanismos de contención del amateurismo derivados de unos criterios fuertes y relativamente homogéneos para la valoración de la competencia en la materia, en filosofía no existen esos criterios, esa medida común, y *"cada uno tiene la suya propia"*. Por eso *"raras veces hay alguien que no se haga seriamente a la idea de que, además de sus ocupaciones corrientes, podría muy bien dar clases de lógica y moral y cosas por el estilo, si es que se le ocurriera ocuparse de esas menudencias"*. Por otra parte, cuando el filósofo tiene que ganarse el pan y, por tanto, está constreñido por la necesidad de ofrecer productos que se valoren en el mercado, tiene que acomodarse *"a la manía de la demanda y a las leyes de la moda (...) y doblegarse a esa forma que le impone el aplauso vulgar"*. Tenemos aquí una filosofía que no es mas que la elaboración en un registro noble del sentido común, de lo que todo el mundo piensa. Y que no hace otra cosa que satisfacer de una forma trivial, aunque con cierto brillo intelectual, las demandas triviales que le plantea el hombre corriente, el hombre que cree tener ya una filosofía y que sólo pide un discurso en el que pueda reconocerla y reconocerse.

Acaso ahora que ni la erudición ni el dogmatismo están de moda, el peligro de la superficialidad sea el que constituye la mayor amenaza. La

demanda y las leyes de la moda abren gran cantidad de problemas que pueden ser tratados, con poco esfuerzo, con material filosófico. Y el filósofo, compelido por la fuerza de la necesidad, por una fuerza cuyo poder, según Kant, *"es todavía superior a la filosofía"*, se convertiría en un especialista en la elaboración del sentido común y de la buena conciencia. Siempre habrá un mercado y un aplauso para el filósofo que se preste a elaborar un discurso general y con cierto *pedigree* cultural sobre los clichés de la época. Siempre, naturalmente, que no contradiga excesivamente lo que se espera de él, la naturaleza de la demanda que se le hace.

Aquí, el discurso filosófico produce formación, pero una formación convencional, aquella que está solidificada en la buena conciencia común, tranquila y confortablemente creída de sí misma, satisfecha de sí misma. El filósofo, en este caso, no se pone por encima de los demás, arrogantemente armado de un discurso dogmático, de un saber esencial que sólo el detenta y en el que los otros deben ser aleccionados, sino que se coloca como un divulgador, como alguien que degrada la filosofía al convertirla en mera ideología, en mero espejo de las representaciones comunes.

Tendríamos pues tres dificultades en la enseñanza de la filosofía de las que se derivarían otros tantos peligros. La primera dificultad es la de tener que dar conocimientos cuando el entendimiento del alumno no está maduro. Si no se atiende a esa dificultad, la filosofía produce pedantes. La segunda dificultad es la de tener que enseñar filosofía sin que exista un saber acabado, algo así como un libro, dispuesto ya a ser asimilado. Si no se tiene en cuenta que la filosofía no existe como algo a ser aprendido y pretendemos transmitir un saber sustantivo, lo que producimos es dogmáticos y academicistas, especialistas cuyo saber sólo tiene valor en contextos académicos y entre tipos académicos, pero no en otras partes. La tercera dificultad consiste en tener que trabajar con un tipo de discurso para el que no existe medida común y que está fuertemente constreñido por la necesidad de responder a una demanda exterior. Lo que amenaza en este caso es el amateurismo y la superficialidad.

Por si fuera poco, y como decíamos más arriba, el contexto pedagógico actual se caracteriza por el privilegio de un modo científico-técnico de construir la idea de educación y por el privilegio de la legitimación desde el punto de vista de la efectividad y la competencia. Parece que la

charlatanería ya no cuela y que el dogmatismo está desprestigiado. Lo único que parece que todavía podemos vender es sentido común y buena conciencia. Agotado el mercado de la erudición y el brillo intelectual, y agotado también el mercado de los dogmas morales, sólo nos quedaría el peligro de caer en el mercado del cliché. Ya no producimos la alucinación de poseer sabiduría por haber pescado una ciencia pegada. Tampoco producimos una formación clausurada y dogmática. El peligro más real es el de producir una moralina filosófica que pueda convivir en armonía o, al menos, sin demasiadas tensiones, con la racionalidad técnica dominante. Que pueda incluso contribuir a su legitimación mediante la producción de ciertas formas de autosatisfacción camufladas bajo la apariencia de una moral.

Mantener vivas las preguntas

¿Cuál puede ser, entonces, el juego? Nuestra responsabilidad fundamental, creo, y la mayor dificultad de nuestro trabajo, es mantener abierta la pregunta por el valor y el sentido. Practicar la filosofía es, simplemente, impulsar una determinada forma de interrogación, hacer que la pregunta por el valor y el sentido se mantenga abierta. Y eso es imposible sin mantener viva la conversación filosófica que históricamente se ha articulado en torno a esa pregunta. Contamos con una tradición en la que esa pregunta es formulada y reformulada una y otra vez. En la que esa pregunta se ha mantenido abierta pese a todos los intentos dogmáticos de cerrarla de una vez por todas, desplegando una respuesta que parecería agotarla, y pese a toda la charlatanería que la ha ocultado, y pese a toda la buena conciencia y toda la autosatisfacción que pretendía clausurarla. Nuestra responsabilidad es la pregunta y la inquietud por la pregunta, la sensibilidad por la pregunta, el cuidado de la pregunta. Y eso es inseparable del cuidado de la tradición, del esfuerzo por la conservación y la renovación de la tradición en la que esa pregunta se ha mantenido abierta. Soy consciente que conservar y renovar una tradición no es fácil con tantos y tan acuciantes problemas con los que nos encontramos. Y más aún si esa tradición tiene que ser renovada fuera de toda pedantería, de todo dogmatismo, y de toda autosatisfacción. Con el único interés de

mantener abierto un lugar donde se hace presente una interrogación y una inquietud.

Desde esa perspectiva, la formación de la juventud no es más que abrir el espacio y la sensibilidad para la interrogación por el valor y el sentido. Se trata de transmitir la pregunta, la inquietud, la disconformidad, la insatisfacción, la apertura. Y de estar atentos a que la pregunta no se resuelva en charlatanería, en dogmatismo o en autosatisfacción, todas ellas formas de clausura.

Y eso sólo es posible desde un determinado modo de relación con los textos de la tradición. Los textos no deben ser tomados como el contenido a transmitir, tampoco como un mero lugar para el ejercicio intelectual, ni siquiera como una herramienta para el pensamiento. Los textos deben funcionar como lo que contrastamos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos. No lo que nosotros podamos pensar de los libros, sino lo que desde, sobre o contra los libros podamos pensar de nosotros mismos. Pero no para confirmarnos en lo que somos o para articular una nueva escolástica, sino para mantener viva una modalidad de interrogación. Lo que el profesor transmite no es tanto una materia de estudio como una relación con una materia de estudio. Una relación en la que, entregándose a los textos, mantiene una tensión consigo mismo, una apertura. Yo creo que ese es un sentido no desdeñable de lo que significa iniciar a la filosofía: no producir eruditos, o prosélitos, o personas autosatisfechas, sino transmitir un modo de interrogación y una inquietud en los que la persona que se inicia pueda ser llevada a su propia interrogación, a su propia inquietud y quizá, provisionalmente, a sus propias respuestas. Algo tan viejo como lo que decía Kant en el texto que he citado más arriba a propósito de una ciencia que le va naciendo a uno.

Y quizá todos los problemas que tan apresurada y superficialmente he señalado podían haberse reducido a uno. Un problema que es, por otra parte, uno de los grandes problemas de la filosofía: ¿qué es leer? Y, en relación a ese problema, aparecen otros como ¿qué es enseñar a leer?, ¿se puede enseñar a leer en una sala de clase, con los textos que constituyen una materia de estudio?, y sobre todo ¿sirve para algo leer? De una respuesta afirmativa a esta última pregunta depende, creo, que el discurso filosófico siga teniendo algo que ver con la formación de los jóvenes.

[1] *“Comentar: cómo callar. Comentar es hacer callar un sentido ya establecido, un sentido fijado”.*

[2] El texto de Valéry está en *Cahiers*, vol. I, París, Gallimard 1973, p. 650. La cita ha sido extraída de J. Bouveresse, *Le philosophe chez les autophages,* París, Minuit, 1984, p. 23.

[3] Se trata de “Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre, von 1765-1766” en *Werke in sechs Bänden, vol. I, Vorkritische Schriften bis 1768,* Wiesbaden, Insel Verlag, 1960, pp. 907-910. (Hay una traducción castellana de Emilio Lledó titulada “Sobre la enseñanza de la filosofía” en *Manía*, nº1, 1995. pp. 111-113.)

23. La crisis de las humanidades y la lectura

(El tiempo de la formación y el tiempo de la lectura)

> *Leer (...) exige más ignorancia que saber, exige un saber que contiene una inmensa ignorancia y un don que no está dado de antemano, que cada vez hay que recibir, adquirir y perder, en el olvido de sí mismo.*
>
> M. Blanchot

En la tradición humanística, cuando las "letras" constituían el núcleo del currículum, la educación era entendida básicamente como lectura. El hablar y el escuchar, el escribir incluso, eran actividades que se sustentaban en la lectura. La *lectio*, por ejemplo, era leer en común: la comunicación oral, por tanto, estaba siempre subordinada a la lectura y puesta a su servicio. La educación humanística era, esencialmente, un modo de relación con el texto escrito: una determinada experiencia del libro.

Y la experiencia del libro estaba ligada a una determinada experiencia del tiempo. No sólo porque el tiempo de la lectura estaba separado del tiempo de la vida, sino porque la Biblioteca encarnaba nada más y nada menos que la memoria colectiva: la presencia y la solidez de una tradición y su capacidad para permanecer renovándose. En la lectura, el lector establecía una relación con el tiempo de la tradición y de la cultura. Por eso la educación humanística, la educación entendida como lectura, implicaba una temporalidad diferente de la temporalidad de la vida. Los nuevos miembros eran introducidos no sólo en la vida, sino también, y sobre todo, en la Biblioteca, es decir, en un mundo de palabras escritas que existía ya antes de su nacimiento y que existiría después de su muerte. La dimensión temporal en la que la educación tenía sentido no era el tiempo biológico e individual de una vida particular, sino el tiempo histórico y colectivo de la cultura. Y eso porque el libro era, fundamentalmente, un relato, es decir, un traer al presente, un mantener lo dicho en el tiempo

para que fuera infinitamente repetido y renovado. El tiempo de la cultura se hacía consciente de sí mismo en los anaqueles de la Biblioteca, en ese espacio de la memoria donde estaba guardado y recogido. Y la educación obtenía su valor, su sentido y su dignidad de la iniciación en esa temporalidad supraindividual que tenía en la Biblioteca su espacio propio de rememoración y conmemoración.

Y, en esa relación con la palabra memorable depositada en el libro, el lector se formaba a sí mismo. Por eso la experiencia de la lectura estaba también ligada a la constitución de la memoria del lector. Formarse como hombre de letras significaba una cierta familiaridad de uso con las obras, la acogida de lo que ellas tenían de memoria en la interioridad de la propia memoria, la transformación de las palabras que las componían en la sustancia viva de la propia palabra. La experiencia de la formación no era otra cosa que apropiarse de lo que estaba recogido en esas palabras memorables que se guardaban en la Biblioteca. Y la experiencia de la lectura era un modo de relación con el texto en la que esa apropiación quedase asegurada.

La crisis de la educación humanística, entonces, no está tanto en la desaparición del libro de la escena pedagógica, sino en una transformación radical de la relación con el libro, de la experiencia del libro, de esa frágil experiencia que es la lectura. Y acaso el tipo de temporalidad implicada en la lectura sea el aspecto en el que la transformación de la experiencia del libro es más importante. La quiebra de la educación humanística supone una modificación esencial de la experiencia del libro y, por tanto, un cambio en la experiencia del tiempo.

Y esa doble modificación, la de la experiencia del libro y la de la experiencia del tiempo, se ha producido también en el interior mismo de nuestra biblioteca. Es también la literatura moderna la que nos propone otra relación con el libro y, por tanto, con el tiempo. El tiempo de la lectura ya no es el tiempo de la vida ni el tiempo de la cultura, sino el tiempo de la repetición infinita, el tiempo del éxtasis, el tiempo sin tiempo del abandono. Un tiempo que no puede ser apropiado. Acaso la lectura no sea ya el lugar de la recolección y de la proyección del sentido, el lugar de la formación, sino que constituya el lugar de la desapropiación, la brecha por donde el sujeto se escapa y se pierde.

Este capítulo no es sino un ejercicio de exploración de la relación entre la educación, el libro y el tiempo en el contexto de la desaparición de la

idea humanística de educación. Mi intención, sin embargo, no es contribuir a esas narrativas de crisis en las que la casi desaparición de las humanidades de la educación está siendo dramatizada como un desastre cultural, social, político, e incluso moral. Tampoco pretendo reivindicar la restauración de los ideales humanísticos en educación o la reimplantación de un currículum centrado en las humanidades. Lo único que desearía es mantener abierta la relevancia educativa de una pregunta a la que, desde luego, me abstendré de responder: ¿qué es leer?

El recipiente sellado

Hay una idea fuertemente arraigada en nuestra cultura: la idea de que existe una relación constitutiva entre el alma y la memoria, de que el alma está hecha de memoria, de que el alma es memoria. La vinculación entre tiempo y subjetividad o, más concretamente, la idea de que la conciencia, incluída la conciencia de sí, depende de la anticipación y la memoria es un tópico de la filosofía occidental. No creo que sea exagerado decir que el alma occidental nació de la lucha entre el hombre y el tiempo. El alma europea es un resultado de la problematización del tiempo en su forma más concreta: como lo que pasa y trae la desaparición y el olvido y como lo que, al pasar, puede sin embargo quedar retenido en la memoria. La memoria constituyó, en Grecia, la posibilidad misma del alma (y del aprendizaje). El olvido, por su parte, era peor que la muerte. Mnemosyne, hija de Cronos y de Océano, madre de las Musas, encarna esa lucha por superar lo que es condición natural del hombre: su carácter temporal y finito, su sometimiento a la ley implacable de la desaparición y del olvido. Hay una imagen muy antigua, presente en la mitología, y quizá anterior a la tradición órfico-pitagórica de donde Platón la recoge, que podría ayudarnos a plantear esa relación esencial entre el alma y el recuerdo que tan profundamente se aloja en nosotros.

“...he oído decir a un sabio que nosotros ahora estamos muertos, que nuestro cuerpo es un sepulcro y que la parte del alma en la que se encuentran las pasiones es de tal naturaleza que se deja seducir y cambia súbitamente de un lado a otro. A esta parte del alma, hablando en alegoría y haciendo un juego de palabras, cierto hombre ingenioso, quizá de Sicilia o de Italia, la llamó tonel, a causa de su docilidad y obediencia, y a los

insensatos los llamó no iniciados; decía que aquella parte del alma de los insensatos en que se hallan las pasiones, fijando la atención en lo irreprimido y descubierto de ella, era como un tonel agujereado aludiendo a su carácter insaciable. (…) Expresa la opinión de que en el Hades —se refiere a lo invisible— tendrían el colmo de la desgracia los no iniciados y llevarían agua al tonel agujereado con un cedazo igualmente agujereado. Dice, en efecto, según manifestaba el que me lo refirió, que el cedazo es el alma; y comparó el alma de los insensatos a un cedazo porque está agujereada, ya que no es capaz de retener nada por incredulidad y por olvido." (*Gorgias*, 493 a y sig.).

Hay toda una teoría del alma en esta alegoría de gran fuerza expresiva que Sócrates ha oído contar a un sabio, seguramente a algún miembro de alguna de las sectas pitagóricas que florecían en el sur de Italia.[1] Es conocida la importancia del cultivo de la memoria para los discípulos de Pitágoras. Pitágoras mismo había recibido de Hermes el don de acordarse de todo lo que, vivo o muerto, le sucediera.[2] Y aquellos a quienes Hermes les daba la memoria eran llamados "herméticos", es decir, hombres cerrados, hombres del interior. La memoria, por tanto, no era otra cosa que el sellado del alma, el cierre de los orificios por los que se produce el olvido. Y, en esta imagen pitagórica que Sócrates utiliza en su discusión con Cratilo, la memoria entendida como la interiorización del tiempo es la condición de posibilidad de la existencia misma del alma. El alma, decía el sabio, es como un tonel o un cedazo, como un recipiente. Y un recipiente no es nada más que un límite que aisla un interior separándolo de un exterior. Por eso, porque es un interior cerrado, un recipiente tiene la capacidad de retener y de acumular materiales fluidos, agua en este caso. La naturaleza del agua es la fluidez. El agua, abandonada a sí misma, corre, pasa, cae, se derrama, fluye. Quizá por eso el agua está tradicionalmente asociada al tiempo: a la fugacidad y la inasibilidad del tiempo. El tiempo, como el agua, es fluido. El alma como recipiente sería entonces una suerte de acumulador de todo lo que tiene la condición fluida, líquida, del tiempo. El alma, en suma, no es otra cosa que un acumulador de tiempo. Y eso por el simple procedimiento de encerrarlo en un interior, de contener en un interior bien cerrado su natural tendencia a fluir, a escapar, a derramarse. El hecho de que el alma tenga una interioridad es lo que le permite recoger y conservar el tiempo. Por eso recoger y conservar es, esencialmente, interiorizar.

Si la memoria hace al alma, el olvido la deshace. El alma de los insensatos (y los insensatos —*anoétous*— son también los no-iniciados —*amyétous*, etimológicamente los no-cerrados) es un recipiente agujereado y por eso sin interior. Todo en ella está *"irreprimido y al descubierto"*, manifiesto, expuesto, abierto, incontinente. Es incapaz de retener nada *"por incredulidad y por olvido"*. Su ser es puro olvido. El alma sensata, por el contrario, es capaz de retener el tiempo a fuerza de memoria y de fe. La memoria y la fe le dan al alma la capacidad de retener lo que, por ser temporal, es fluido. Y eso significa que la memoria y la fe cierran el alma delimitando en ella una interioridad en la que lo temporal puede ser contenido. No es solamente, por tanto, que la memoria sea una facultad del alma, una facultad derivada del hecho de que el alma tenga un interior, sino también que el alma misma, como interioridad, es un producto de la memoria.

El fluir del tiempo y, con él, la pérdida de lo que se da en el tiempo, puede contenerse justamente por lo que la memoria retiene. La memoria, al constituir un dique a ese fluir, va conformando el alma como interioridad. El recuerdo es interiorización. A través de la memoria, el sujeto se llena de la materia de los recuerdos y es construido por ellos. No somos sino lo que hemos ido acumulando en nosotros mismos. El esfuerzo que estructura la interioridad es el mismo esfuerzo que arranca al alma del olvido. Por eso, en el relato que hace Sócrates al final del *Gorgias*, las almas de los irrecuperables, de los que han cometido las mayores faltas y ya no son capaces de aprender y corregirse, sufren como castigo lo que es la condición misma de las almas olvidadizas. Sísifo empujando la roca que siempre vuelve a caer, Ocnos trenzando la soga que un asno va devorando, Ticio devorado por los buitres y renaciendo a cada momento para que nunca terminen de comerlo, o Tántalo muriendo siempre de sed en medio del agua, son como las hijas de Dánao que pasan toda la eternidad intentando llenar en vano un tonel agujereado con un cedazo igualmente agujereado. Las Danaides tienen que llenar indefinidamente el tonel porque siempre se vacía, del mismo modo que el incapaz de aprender repite indefinidamente lo ya hecho porque siempre se le olvida, y del mismo modo que el insatisfecho está preso de la necesidad porque siente continuamente la ausencia de lo que le falta. La eternidad del tiempo de castigo, su inutilidad, su absurdo, su falta de límite, sería una imagen de la vida como puro olvido, pura exterioridad, pura pérdida. El tonel

agujereado es una imagen del círculo vicioso de la eterna necesidad producida por efecto de la eterna pérdida, una imagen del eterno retorno provocado por efecto del olvido eterno, y una imagen de la eterna ignorancia resultado del continuo des-aprendizaje.

Pero el eterno retorno no es aquí una de las formas del tiempo. En el recipiente agujereado no queda nada de lo que ha pasado por él porque nada ha sido retenido. Todas las veces son la primera y la última. Por eso no podría hablarse propiamente de retorno puesto que éste sólo sería posible si hubiera quedado algún rastro de la primera vez. Y tampoco podría hablarse de eterno porque, al no haber memoria, cada acontecimiento es una absoluta novedad. En el tonel sin interior no hay paso del tiempo puesto que nada puede dar la idea del tiempo que pasa. Para aquél que no recuerda no hay tiempo. Su tiempo es, propiamente, la ausencia de tiempo.

Podríamos concluir diciendo que, en la imagen del recipiente sellado, la memoria como interiorización es condición tanto del alma como del tiempo. Pero ¿qué es esa sustancia que penetra en el alma y que, a veces, la atraviesa sin detenerse, derramándose por los poros abiertos del olvido? El líquido conservado en el interior del alma es, en esencia, logos. Y, dado el privilegio de la memoria oral en la cultura griega, voz. Pero no cualquier voz. Los toneles de los que habla Sócrates no sólo son como el alma por el hecho de constituir una interioridad más o menos cerrada. También comparten con ésta la condición de ser dóciles y obedientes. Si la asociación entre los toneles agujereados y los insensatos era posible por la proximidad fonética y etimológica entre insensatos —*anoétous*— y no-iniciados o no-cerrados —*amyétous*—, la conexión entre los toneles y la obediencia está permitida por la proximidad entre tonel —*píthon*— y obediente —*pithanón*—. Y *pithanón* tiene también los significados de convencido, seducido o conmovido. Un recipiente, entonces, es obediente porque no tiene una ley propia, porque es pasivo y receptor, porque tiene que recibir su ley desde fuera. El alma agujereada está sometida a cualquier ley, a cualquier logos, a cualquier voz. Y es, por tanto, un alma inestable, in-quieta, irreprimida, como un tonel *"que se deja seducir y cambiar súbitamente de un lado para otro"*. El alma sellada, sin embargo, sólo obedece a la Ley y sólo escucha la Voz. La Voz que ha de ser retenida, por tanto, no es la lengua degradada del lenguaje público, ese murmullo ilimitado e incomprensible, puro ruido, sino que es la Voz del ser. En

Platón, lo inteligible. Para los pitagóricos, la naturaleza y lo divino. Aquello a lo que hay que escuchar y obedecer, por tanto, no es la palabra ordinaria de una persona particular. Es una Voz que viene del pasado (y de arriba). No de un pasado cronológico, sino de un pasado primordial, eternamente vivo, que viene hablando desde el origen de los tiempos. Su presencia no es la presencia pasajera y fugaz del presente que pasa, sino la presencia intemporal de lo que es, a la vez, original y eterno. Por eso su verdad es memoria (*alétheia* es a la vez verdad y no-olvido, como *anámnesis* es a la vez memoria y conocimiento).

Podemos entender ahora tanto la desconfianza de los pitagóricos hacia la comunicación lingüística como el significado del silencio ritual que precedía y seguía la iniciación en los misterios. De hecho, la palabra misterio deriva de la raíz *mu* en la que está presente el mugido de una boca cerrada. Podemos comprender también cómo la impertinencia socrática, el juego dialógico del preguntar y el responder, es un medio para hacer posible el recuerdo de lo que ha sido contemplado fuera del tiempo. Si es la Voz lo que habla, la comunicación oral entre los hombres no puede ser otra cosa que un recurso para hacer posible la escucha, un lenguaje subordinado y puesto al servicio de la escucha. El lenguaje público, por tanto, es un lenguaje que se desgasta y se derrama al ir de boca en boca. Es el lenguaje que se oye pero no se entiende puesto que inmeditamente se escapa por los agujeros del olvido. Es el lenguaje que se habla pero que no significa puesto que permanece exterior al hablante que, sin interioridad, no tiene nada que re-velar. Es el lenguaje, en suma, del hombre exterior cuya alma, como un tonel agujereado y sin ley, está sometida a los vaivenes de lo inesencial, a ese vocerío insustancial e ininteligible, a ese murmullo que le distrae de la Voz.

El fármaco de la memoria

En nuestra cultura también el libro está profundamente relacionado con la memoria. Borges decía que, a diferencia de los otros instrumentos, que son extensiones del cuerpo, el libro *“es una extensión de la memoria y de la imaginación”*. Y la memoria, como hemos visto, es la sustancia de la que está hecha el alma. Borges mismo parece simpatizar con la idea de que los libros están hechos de la misma sustancia que el alma cuando cita a

Emerson para quien una biblioteca es una especie de gabinete mágico donde están encantados los mejores espíritus de la humanidad esperando que la lectura los despierte.[3] Y *"fármaco de la memoria y de la sabiduría"* llama Theuth a la escritura en otra historia muy antigua que Platón, por boca de Sócrates, nos transmite.[4]

"Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos a los hombres, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría'. Pero él le dijo: '¡Oh artificiosísimo Teuth! (...) les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad" (*Fedro*, 274 e y sig.).

Las letras, dice Teuth, serían como *"fármacos de la memoria"*, ayudarían al alma en su cometido de recoger y conservar el tiempo. Y, dada la relación entre memoria y saber, harían más sabios a los hombres. Podría parecer, entonces, que las letras son también, como los toneles en la imagen anterior, instrumentos para la retención de algo esencialmente fugaz y pasajero que se esfuma con el tiempo: la voz humana. Si eso fuera así, la escritura sería un fármaco que contribuiría a superar la limitación de la memoria humana a la voz viva que, atada a los que la pronuncian y la escuchan, cae dentro del tiempo finito de la naturaleza humana individual y perece con él. La escritura constituiría una suerte de memoria exosomática (o exopsíquica) en la que se depositaría una temporalidad más amplia que la de la vida de cada hombre y una huella menos frágil que la del recuerdo psíquico.

Pero Thamus, el rey, se opone al optimismo del inventor de las letras. Para Thamus, las letras no son memoria, sino un instrumento de la memoria, un medio para llegar al recuerdo. Para que sea eficaz requiere una condición: articularse con una interioridad. En las letras, dice Thamus, hay un peligro: la memoria del alma se impulsará sobre algo ajeno a ella

misma, sobre caracteres exteriores —*allotrión typón*—, sobre letras que vienen de afuera y que se mantienen afuera. Y, si es así, la escritura no será capaz de superar el carácter efímero de lo que fluye en el alma. Por eso esa memoria alcanzada desde el exterior no es tal memoria —*mnémé* — sino sólo su apariencia, un mero recordatorio —*hypómnésis*— y, en realidad, olvido —*léthé*. De nuevo, como en la imagen del tonel, la exterioridad es dependencia y fluidez. Con la confianza en la escritura, esa memoria exterior, el alma se hace dependiente y se disuelve en el olvido.

Pero el texto habla también de una forma interior de llegar al recuerdo que, según parece, la confianza en la escritura nos haría descuidar. Los hombres también pueden llegar al recuerdo *"desde ellos mismos y por sí mismos" —autoús hypo autón*. Sólo de esta forma se alcanza la verdadera sabiduría. La oposición entre verdadera y aparente se complementa así con la oposición entre el exterior —*éxothen*— y el interior —*éndothen*. Las letras representan, en el mito platónico, la exterioridad. Y sólo pueden redimirse si son, de algún modo, apropiadas, interiorizadas, en la propia sustancia del alma. Es el hombre interior el que tiene que dar vida y realidad, desde su interioridad misma, a la sabiduría. Y para eso no debe fiarse de esa falsa sabiduría, puramente exterior, depositada en las letras. El hombre que toma lo escrito por sabiduría es, de nuevo, el hombre del exterior. El que lee, como el que oye muchas cosas sin aprenderlas, es el que nada retiene, el que no ha cerrado los agujeros del alma, aquél para quien todo viene del exterior y vuelve al exterior, el hombre del olvido. Y el que escribe permite que sus palabras rueden por doquier, que se desgasten, que pierdan su sustancia. Sin *"la ayuda del padre"* (*Fedro*, 275 e) las palabras se derraman y mueren en el olvido puesto que son *"incapaces de enseñar adecuadamente la verdad"* (*Fedro*, 276 c). Y, lo que es peor, distraen de la verdadera escucha a la verdadera voz.

Y ahí, en la exposición de lo que sea el llegar al recuerdo desde dentro, es donde aparecen los términos 'verdad' —*alétheia*— y 'aprendizaje' —*didaché*. El término verdad aparece en este fragmento conectado con una forma viva de enseñanza, con la relación dialógica con los alumnos. La verdad no es, por tanto, correspondencia, sino algo que se produce en un territorio dialéctico entre quien enseña y quien aprende. Por eso la verdad, como la memoria, necesita no sólo ejercicio—*meléte*— sino enseñanza y aprendizaje —*didaché*. El término 'aprendizaje', por su parte, aparece ligado al cultivo de la verdadera memoria, es decir, a la interiorización de

la voz, de aquello que, sin el ejercicio y el aprendizaje, permanecería irremediablemente exterior, olvidado y, por tanto, muerto.

El tiempo de la educación, la experiencia del libro

Hasta aquí la estructura general de la relación entre el alma, el tiempo y la palabra tal como se establece al principio de la metafísica. En la tradición filosófica posterior la idea de apropiación como interiorización ha sido formulada de distintas maneras. También se ha elaborado de formas distintas esa diferencia entre un logos verdadero y un logos inauténtico, y entre una escucha legítima y una escucha ilegítima. Y, desde luego, la idea de tiempo se ha formulado de maneras muy diversas. Por otra parte, el privilegio de la voz ha sido sustituido en la cultura occidental por el privilegio del texto escrito. Y casi nada queda de lo divino pitagórico o de lo inteligible de Platón. Pero en la idea humanística de educación se han mantenido, en general, los rasgos básicos de la forma de problematizar la relación entre el alma, la memoria y la palabra que he tratado de mostrar con la imagen del tonel sellado y con la del fármaco de la memoria. Siempre el mismo intento por conjurar la amenaza de la pérdida y del olvido, del desgaste, de la necesidad del retorno. Siempre la misma desconfianza hacia la voz insustancial, hacia el infinito murmullo.

Desde esa estructura básica, la idea de formación definirá su ideal en términos de una "apropiación" y de una "interiorización" cada vez más lograda de la palabra. Pero la apropiación de la palabra, la que se resolverá al fin en la idea de lectura como apropiación propia de la educación humanística, supondrá también, progresivamente, su neutralización y su domesticación. En la educación humanística, esa voz que venía de un pasado inmemorial y de la que había que preparar la escucha era ya, básicamente, la palabra memorable depositada en la Biblioteca. Y la Biblioteca, por su parte, era el lugar donde el tiempo había sido recogido y conservado. Pero era ya un tiempo humano que se había convertido ya en Historia. La Biblioteca humanista era, en el límite, una suerte de recinto sin exterior en la que la Humanidad se había apropiado del tiempo y, con el tiempo, se había apropiado de sí misma. La palabra ya no era, desde luego, la palabra de los dioses. En la Biblioteca humanista, era el Hombre el que se hacía presente a sí mismo, el que se reconocía y se celebraba a sí

mismo desde su autoconciencia al fin lograda. Ya no más la Voz que viene de afuera. La palabra memorable depositada en la Biblioteca, convertida en Historia, desplegada en la Historia y completamente esclarecida, sólo nos hablaba ya de nosotros mismos. Y el hombre formado era, idealmente, el hombre de la comprensión universal: un ser que había devorado completamente su exterioridad, ese resto de exterioridad que todavía podía quedar entre los anaqueles, mediante el prodigioso mecanismo de la reflexión. Tanto en la Biblioteca como en el hombre formado en ella se habían tapado los agujeros del olvido.

La formación humanística marcaría así el final de un largo proceso de apropiación y de domesticación de la palabra a través de un conjunto de mecanismos puestos en marcha para conjurar lo que la palabra aún podía tener de peligrosa. En la Biblioteca, la palabra estaba ya de antemano comprendida, leída y entendida. Su espacio era un espacio continuo y homogéneo, sin exterioridad. Su tiempo era un tiempo horizontal, acumulativo, definitivamente cerrado en el lado del pasado y abierto sólo en el lado del futuro. Por eso la Biblioteca podía ser como un depósito siempre disponible para nuevas utilizaciones y re-utilizaciones. En la Biblioteca humanística, donde la palabra había sido reducida y desactivada por la Historia y por la Cultura, por esos gigantescos mecanismos de unificación y de identificación, ya sólo había palabras útiles. Las obras eran dadas como valores. Eran juzgadas buenas o malas en relación a un sistema moral, logradas o fracasadas en relación a un sistema estético. Y justamente por eso, porque ya reposaban en una suerte de tranquila certidumbre, porque habían sido ya integradas e identificadas, podían subordinarse a alguna forma de utilidad. Y el lector, al convertirse en alguien que sabe leer en general, al convertirse en el sujeto de la apropiación de la obra, en el Soberano de la lectura, en aquél en quien la obra iba a quedar devorada e interiorizada, no podía sino neutralizar lo que, en la experiencia de la lectura, podía haber de amenazador, de exterioridad y de novedad.

Pero la literatura moderna invita a una relación con la biblioteca, a una experiencia del libro, como una experiencia de exterioridad, como una relación con ese “exterior” donde aún puede habitar lo que nos es otro y extraño. Hablar de la experiencia del libro es, por tanto, hablar de una experiencia en la que el sujeto se derrama de modo irrecuperable en una otredad que no puede ser readmitida en el interior sino a riesgo de destruir

el interior mismo. Por otra parte, parece que la mayoría de los caminos que hacían viable la idea tradicional de lectura se han cerrado. La educación humanística habría encontrado un conjunto de aporías en el sentido literal del término: como *a-poros*, literalmente 'no-caminos', caminos que se habrían cerrado y que se habrían convertido en intransitables, inviables.

En lo que sigue intentaré mostrar alguna de esas aporías. Pero no desde un discurso nostálgico, sino desde lo que en las aporías de la educación humanística, en lo que hace ya intransitable la idea humanística de educación con la idea de lectura que implicaba, puede haber de anuncio de una nueva manera de leer: de una nueva experiencia del libro que implicará, no podía ser de otro modo, una nueva experiencia del tiempo. En el relato que voy a construir a continuación, y si ese relato tiene algún sentido, la crisis de la educación humanística puede ser el lugar de un nuevo comienzo, de una nueva inocencia en la relación con el libro.

La decadencia de la tradición

La crisis de la educación humanística, de la que la casi total desaparición de las humanidades del currículum es sólo un aspecto, tiene que ver, quizá de forma eminente, con una transformación radical en la puntuación pedagógica (y social) del tiempo. La educación humanística puntuaba el tiempo básicamente hacia el pasado. Hegel por ejemplo, al presentar el nuevo Gimnasio de Nuremberg todavía podía decir que *"un motivo interno de confianza es que el nuevo Centro (...) ha mantenido el principio de los más antiguos y, en este sentido, es tan sólo una continuación de los mismos"*. Y un poco más adelante, hablando de la importancia del estudio de la cultura clásica greco-romana, y saliendo al paso de los que pretendían eliminar, por caducos, los antiguos principios formativos, afirmaba que responder a las necesidades de la época no es otra cosa que *"poner lo antiguo en una nueva relación con el conjunto y, de esta forma, conservar lo esencial del mismo, a la vez que cambiarlo y renovarlo"*.[5] Al puntuar el tiempo hacia el pasado, la educación se entendía como la conservación de una tradición. Y uno de los temas fundamentales de la reflexión filosófica era, justamente, el sentido de esa conservación. La formación, puntuando el tiempo pedagógico hacia el pasado, o hacia el

futuro pero siempre a través del pasado, era esencialmente el modo de conservación y de renovación de la tradición cultural. Porque eran las formas más nobles y más hermosas de esa tradición, las más fecundas, las que al transmitirse, tenían esa capacidad de constituir, de una forma renovada, la sensibilidad y el carácter de los nuevos en el mundo. Y a través de esa sensibilidad y ese carácter formados, la tradición podía conservarse. Lo que se jugaba en la idea de formación, por tanto, era el valor, la vigencia y el ser mismo de la tradición; su nobleza, su efectividad, y su capacidad para permanecer renovándose. Y el intelectual humanista, aquél que hacía de la conservación y la transmisión del pasado una vocación y una profesión, era una figura solamente pensable en el interior de un contexto pedagógico en el que la autoridad de la tradición fuera reconocida. En la idea de formación, entonces, en esa idea que seguramente hemos perdido ya irremediablemente, había todo un sentido de la filiación y de la descendencia, todo un sentido de la continuidad del tiempo, todo un sentido del crecimiento del futuro a través de un conectar con el pasado. En el tiempo de la formación humanística, en suma, el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir un futuro.

En contraste a este privilegio del pasado, nuestra manera de entender la educación está básicamente orientada al futuro. Por eso nuestros lugares comunes son palabras como innovación, reforma, modernización, anticipación, progreso. Nuestras instituciones educativas no alcanzan su legitimación por lo que conservan del pasado sino por lo que pretenden abrir del futuro, por su pretensión de construir el futuro, de planificarlo, de anticiparlo, de organizarlo. Muchas veces, además, y en una tendencia casi compulsiva al borrón y cuenta nueva, en un menosprecio tácito a todo lo que suena a antiguo. Nos-otros, al pensar la educación, miramos hacia adelante. Pues hacia Adelante, hacia el Futuro, es hacia donde la Humanidad parece que Avanza. El pasado, para nosotros, está ahí sólo para que sirva de fondo ideológico sobre el que se destaque nuestra fe en el futuro, nuestra buena conciencia progresista. Y, por eso, nosotros construimos el pasado solamente para desprendernos de él, de su tiranía, de todo lo que tiene de rutina, de hábito. Y, también por eso, nosotros estamos pendientes de las novedades que, como signos de ese futuro hacia el que avanzamos, nos permiten pre-verlo y pre-parar a las nuevas generaciones para vivir en él, adaptarlas a él. Si en la educación

humanística el Pasado había sido ya plenamente apropiado y domesticado, para nosotros es el Futuro el que está ya escrito.

Por eso, por el triunfo de la idea de Progreso sobre la idea de Conservación como idea articuladora del pensamiento y de la práctica educativa, uno de los tópicos que definen el discurso nostálgico de la crisis de las humanidades en la enseñanza es el sentimiento de una ruptura radical con el pasado. Nuestra época se habría liberado de todos los lazos que la unían con la tradición o, de un modo más radical, habría abolido la idea misma de tradición. Lo que definiría nuestra época no es sólo una simple ruptura con la tradición anterior, esto es, con alguna tradición que se ve ahora con ojos críticos y que se pretende renovar (lo cual implicaría todavía mantenerse en la tradición moderna de la superación de la tradición), sino algo más esencial: el carácter completamente superfluo e irrelevante de la tradición misma. Mientras que en las formas de vida colectiva anteriores a la nuestra, la tradición era el mecanismo de conservación de la identidad social y una suerte de depósito más o menos estable de pautas de conducta social (de formas de humanización, por decirlo de un modo más grandilocuente), nuestra época se habría dotado de otros mecanismos igualmente capaces de asegurar la continuidad y la identidad social, así como la orientación y normalización del comportamiento de los individuos. Esos nuevos mecanismos serían el resultado de una racionalidad técnico-científica, que habría destruido tanto nuestra confianza en la tradición como nuestra necesidad de ella, de una gestión política de la vida cotidiana y de los espacios sociales que aseguraría la normalización de las conductas, y de una cultura de masas que, entendida como una gigantesca maquinaria de entretenimiento, produciría una sociedad informe e indiferenciada, algo así como una masa elástica y flexible susceptible de constante manipulación y re-manipulación.

Y esta desaparición de la Tradición no es incompatible con la proliferación de un pasado completamente neutralizado. En nuestra sociedad son frecuentes las celebraciones y los aniversarios. La cultura de masas se ha apropiado también de personajes y épocas históricas con las que, convirtiéndolas en novedades, continúa inundando el mercado. Las excavaciones arqueológicas despiertan el interés del público y los historiadores continúan presentando y representando el pasado y escribiendo y vendiendo libros.

Pero el que nos hayamos puesto a "hacer tradición" no significa que la tradición siga viva. La tradición, eso que la educación humanística se proponía conservar y renovar, ya no es el modo de existencia "cultural" de la sociedad ni el modo básico de "formación" de los individuos. La conservación y la renovación del pasado se nos habría hecho innecesaria tanto para ese presente perpetuo que fabrica la cultura de masas como para ese futuro organizado al que se orienta la racionalidad técnico-científica. En estas condiciones, la Escuela no podría ser sino un lugar donde se fabricarían una suerte de falsificaciones y simulacros de Tradición (fetiches y pastiches de Tradición, formas degradadas), un lugar donde el discurso nostálgico aún habitaría con una cierta credibilidad (pero sólo como discurso nostálgico), o un lugar donde aún funcionarían ciertas formas (irrelevantes) de resistencia a la completa desaparición del pasado.

La profanación de la Biblioteca

Además de puntuar el tiempo de la educación hacia el pasado, la idea de formación tenía que ver, también de un modo privilegiado, con una relación con la palabra, especialmente con esa palabra memorable depositada en los libros más nobles entre los que constituyen la Biblioteca. Y eso no sólo porque las "letras" constituían el núcleo de la enseñanza, sino porque la formación misma, no era otra cosa que una determinada relación con un determinado tipo de palabra. La formación era entendida como una relación constituyente, configuradora, en la que la palabra tenía el poder de formar o trans-formar la sensibilidad y el carácter del lector. Por eso qué es la formación y qué es leer eran preguntas del mismo rango: la idea de formación está tan estrechamente unida a una determinada experiencia de la lectura que se diría que no son sino el haz y el envés de una misma superficie.

La educación humanística tenía a la Biblioteca como su espacio privilegiado. Pero ni la Biblioteca era cualquier lugar, ni la palabra que albergaba era cualquier palabra, ni la (experiencia de la) lectura era cualquier relación con la palabra. La Biblioteca era un espacio en el que se producía ese repliegue del tiempo en una interioridad cerrada que, como hemos visto, era la condición para su conservación y su rememoración. Las paredes de la Biblioteca definían una interioridad cerrada, un lugar

donde el tiempo no fluía y no podía derramarse. Un espacio, por tanto, separado de la habitualidad de los espacios exteriores, agujereados, de esos espacios cotidianos en donde el tiempo irremediablemente se perdía y donde las palabras estaban condenadas al desgaste y al olvido. Y, por esa separación de los espacios cotidianos, la Biblioteca tenía algo de la condición de templo, es decir, de un espacio sagrado y extra-ordinario destinado a la con-templación. La literatura griega y latina, principales componentes de la biblioteca gimnasial, constituye, para Hegel, el *"paraíso original del espíritu humano"*. Y el elemento, por tanto, de un *"bautismo profano"*, de una auténtica *"iniciación"* en el mundo del espíritu.[6]

Del mismo modo que la decadencia de la tradición no es incompatible con la continua producción y reproducción de un pasado simulado y con la constante apropiación de ese pasado aplanado y neutralizado, la desaparición de la biblioteca es correlativa a la producción masiva de libros. Los libros tienen un lugar asegurado en nuestro mundo, un lugar incluso de una cierta dignidad. Los libros forman parte de la Cultura, y la Cultura es un patrimonio a administrar y a incrementar. Las obras literarias ocupan pomposamente las ferias de los mercaderes, las bibliotecas, las aulas, las salas de estar. De cuando en cuando la sociedad se celebra a sí misma celebrando a alguno de sus autores emblemáticos y, entonces, todos nos sentimos un poco más satisfechos de nosotros mismos. La literatura en tanto que objeto cultural decora nuestra vida, ocupa nuestros ratos de ocio. Pero el emplazamiento de la literatura en ese lugar asegurado que es la Cultura implica también su previa desactivación. Una vez des-activados, convertidos ya en valor cultural, en parte de esa gigantesca institución de domesticación de las obras que es la Cultura, los libros pueden ser ya defendidos, administrados y promocionados sin peligro.

Otro de los lugares comunes del discurso nostálgico de la crisis de las humanidades es la secularización y la masificación de la Biblioteca. En primer lugar, por el acceso de las masas a la cultura con la correlativa desaparición de la distancia necesaria para con-templar las obras. El sujeto de la contemplación puede ser un individuo o quizá una comunidad, pero nunca la muchedumbre anónima de las masas. La con-templación, esa relación distante y desinteresada con las Obras, esa forma de con-memoración de las Obras, no puede ser una experiencia de masas. Pero el

acceso de las masas a la Biblioteca, y el establecimiento de una relación masiva con las Obras, ha producido, en segundo lugar, la desaparición de las obras mismas como Obras, es decir, como lugares donde habita una suerte de verdad, una suerte de profundidad. La Biblioteca habría dejado de ser un templo, un lugar extraordinario, solemne, colindante con lo sagrado, para convertirse en un espacio habitual, ordinario y profano. Las Obras habrían dejado de ser objetos venerables y se habrían convertido en útiles, en objetos de uso, de consumo.

Y en ese contexto, sólo la Escuela intentaría mantener aún, casi desesperadamente, una verdadera Biblioteca: un lugar donde los libros todavía estarían valorados, donde todavía se mantendría una frontera entre los textos valiosos de la Cultura y los textos no valiosos del consumo ordinario, donde todavía se mantendría firme esa distinción entre las buenas y las malas lecturas, donde los libros tendrían aún algo que transmitir. La Escuela sería un espacio de resistencia a la completa desacralización de la Biblioteca.

La destitución del Lector

Tenemos hasta aquí un privilegio del pasado (la Tradición) y un lugar donde ese pasado se recoge (la Biblioteca). Pero, para la formación, hace falta que el lector se apropie del tiempo recogido en la Biblioteca mediante algún mecanismo de interiorización. Y eso es lo que significa la experiencia de la lectura: interiorizar el tiempo acumulado en los libros y convertirlo en la propia sustancia, en la textura temporal que constituye la propia alma. Pero experiencia debe entenderse aquí como algo que a uno le pasa y, al pasarle, no le deja inalterado. La experiencia es algo que tiene efectos en uno, que le forma a uno, o le trans-forma o le de-forma. Por eso no es experiencia lo que pasa, y lo que, por tanto, puede registrarse, sino solamente lo que (te) pasa y al pasar(te) (te) modifica. Experiencia implica formación, trans-formación, alter-ación, meta-morfosis. La apuesta de la experiencia de la lectura, lo que estaba en juego en la experiencia de la lectura, era la propia identidad. Pero la educación humanística aseguraba la permanencia y la solidez de esa identidad mediante una lectura en la que el lector imponía siempre su soberanía a la obra.

Hay un texto de Kant que bien podría aludir a esta relación entre lectura como experiencia e identidad. Kant escribe ahí sobre los problemas que plantea la enseñanza de la filosofía a los jóvenes. Su problema es, justamente, el del tiempo, es decir, a la necesidad de adelantarse con la inteligencia a los años, de ofrecer conocimientos que sólo pueden ser captados por la razón a jóvenes cuyo entendimiento aún no ha madurado. Y escribe esto: *"ocurre como si el alumno pescase una especie de razón, antes de que se le forme el entendimiento, y arrastre una ciencia prestada, que encima está como pegada y no ha ido naciendo en él. De esta manera su capacidad intelectual se hace todavía mucho más estéril, y, al mismo tiempo, por la alucinación de poseer sabiduría, se corrompe todavía mas".* [7] La formación no tiene nada que ver, desde luego, con adquirir una ciencia pegada, una ciencia que va como adherida al cuerpo pero que permanece siempre exterior a uno mismo, como esos apuntes que los estudiantes suelen llevar debajo del brazo, o como esos librotes que los profesores pedantes llevan a veces en su cartera. Si al leer, o al escuchar, no (te) pasa nada, quizá hayas aprendido algo que antes no sabías, pero la lectura, o la escucha, no han constituido experiencia y, por lo tanto, no han tenido nada que ver con la formación. Frente a una ciencia prestada, adherida al cuerpo, estéril, que sólo es sabiduría alucinada, está la verdadera ciencia, la que nace en uno al desenvolverse en paralelo a la constitución de la propia identidad. Esto es lo que significa formación como apropiación: hacer propio lo que se aprende, hacerlo crecer con uno, integrarlo en la propia alma, en la propia identidad, en lo que uno es —y no solamente en lo que uno sabe—. Y aquí la clave está en un juego de temporalidades. Sólo hay apropiación si la palabra se ajusta a la temporalidad propia del desarrollo personal. Pero aquí hay una idea todavía demasiado armoniosa de la formación, una idea en la que uno nunca pierde pié, en la que todo es ganancia, acumulación, crecimiento. Una idea, digamos, demasiado constructiva, demasiado edificante.

Sin embargo, si tomamos en serio la idea de experiencia como algo que (te) pasa y, al pasar(te) (te) modifica, siempre hay ahí, latente, amenazadora, pero cargada también de promesas, una dimensión de pérdida, de pérdida de sí, de ex-propiación. Esa es, creo, la enseñanza fundamental de Hegel. Pero Hegel, en la formación, también privilegia el momento de la apropiación, aunque sea como re-apropiación. *"Es necesario que nos apropiemos del mundo de la Antiguedad,* escribe Hegel,

(...) pero la sustancia del espíritu debe sernos algo contrapuesto, debe haber adquirido la forma de algo extraño". Y, un poco más adelante, *"sobre estre impulso centrífugo del alma se funda ciertamente la necesidad de ofrecerle a ella misma la escisión que busca respecto a su propia esencia y a su estado naturales y de tener que introducir un mundo lejano, extraño en el espíritu del joven. Y el muro divisorio mediante el que es llevada a cabo esta separación en lo referente a la formación, de que se habla aquí, es el mundo y la lengua de los Antiguos; pero este muro divisorio que nos separa de nosotros mismos contiene a la vez todos los puntos de partida y todos los hilos conductores del retorno a sí mismo, de la reconciliación con él y del reencuentro consigo mismo, pero de sí según la verdadera esencia general del espíritu".*[8] La pérdida de sí se resuelve dialécticamente en la recuperación de uno mismo a un nivel superior. La alienación se resuelve en una nueva reconciliación, el extrañamiento se resuelve en entrañamiento, lo otro se resuelve en lo mismo, el impulso centrífugo se dobla para convertirse en retorno. La ex-propiación no es sino la forma de la re-apropiación.

La experiencia del libro como experiencia de la formación significaba, entonces que lo que uno tenía que hacer en la Biblioteca era construir su propia identidad. O perderla por un momento pero para volverla a ganar enseguida en una nueva reconciliación, en una nueva certeza de sí. Para que la experiencia de la lectura fuera experiencia formativa uno tenía que apropiarse de lo que leía, integrarlo, hacerlo constitutivo de uno mismo. Pero aquí actuaba una modalidad de destrucción de la experiencia de la lectura como experiencia de formación que consistía en someter esa experiencia a la lógica de una finalidad sensata y prevista de antemano. En este caso la lectura era parte de un proyecto. La experiencia de la lectura estaba sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero siempre a un proyecto que la limitaba y la canalizaba. La lectura no era sino un medio para llegar a algo: para saber más, para ser mejores, para aumentar nuestra sensibilidad, para conseguir un cierto placer sin consecuencias. Y todo ello en un sentido ya previsto. Leer, entonces, al estar pedagógicamente asegurado, era una actividad que había sido lo suficientemente controlada para que nada (malo) pasase, o para que lo que pasase fuera lo que estaba previsto que tenía que pasar y no cualquier otra cosa.

Para nosotros, sin embargo, el libro no es ya un lugar de experiencia en el sentido en que lo aún lo era para Kant o para Hegel. Otro de los tópicos de la crisis de la educación humanística es la imposibilidad o, al menos, la dificultad extrema de la experiencia del libro. Y eso no significa que no se lea. Lo que sucede es que la lectura, la actividad de la lectura, no constituye experiencia. El hombre contemporáneo, rodeado de acontecimientos, está desposeído, en general, de su experiencia. Cada día nos suceden un montón de cosas. Todo lo que sucede en el mundo está inmediatamente disponible para nosotros en forma de noticia. Pero nada se traduce en experiencia. Todo lo que ocurre ocurre fuera de nosotros. Y nosotros asistimos fascinados, divertidos o conmovidos a lo que sucede fuera, pero de lo que no podemos apropiarnos. El hombre contemporáneo termina su jornada llena de cosas empobrecido, vaciado, agotado, mudo. Y, del mismo modo, nunca se ha leído tanto como ahora y, al mismo tiempo, nunca como ahora ha sido tan difícil que el leer se convierta en experiencia. Y eso porque la relación con el texto se ha modificado esencialmente. Entre una cultura de masas en la que la relación con el libro, como con otros productos culturales, es una relación de ocio y de consumo, y una cultura del entretenimiento, en que lo que buscamos es olvidarnos de nosotros mismos, se han abierto de nuevo los agujeros por donde la sustancia del libro, incontenible, se escapa y se derrama. El lector contemporáneo, en suma habría sido desposeído de su soberanía.

Y la Escuela sería el último lugar donde aún habitaría, terco y vanidoso, el Lector Soberano, donde aún intentarían ponerse límites a esas lecturas degradadas, banales, puramente exteriores, del hombre común. En la Escuela aún se intentaría enseñar a leer bien, aún se intentaría formar Lectores.

Contra la nostalgia

La educación humanística, entonces, implicaba una cierta idea del tiempo (la conversión del tiempo en Tradición y en Historia), una cierta idea de la palabra (su conversión en Cultura a través de su fijación en una Biblioteca esclarecida y sacralizada) y una cierta relación con la palabra memorable (la conversión de la experiencia de la lectura en una experiencia subjetiva de apropiación en la que se realiza la Soberanía del Lector). El Lector, al

apropiarse en la formación de la Historia y de la Cultura, se convertía en el dueño del tiempo y de la palabra, los reducía a su medida. Las aporías de la educación humanística, su inviabilidad, estarían, justamente, en la desaparición de la Tradición, en la desacralización de la Biblioteca, y en la indigencia de un lector desposeído ya de esa arrogante Soberanía que le permitía apropiarse de la palabra y del tiempo. Nosotros habitaríamos un espacio textual plano. Nada más que los desechos de la Tradición y las ruinas de la Biblioteca. Y, en ese espacio desolado, la apropiación del libro (mediante la interiorización del tiempo que contiene) sería imposible: la formación ya no puede ser más la constitución asegurada de una subjetividad segura de sí y en la plenitud de su soberanía sino, a lo sumo, la tarea vana y siempre recomenzada de una subjetividad fragmentada, dispersa e indigente.

Pero acaso en este espacio plano se estén abriendo otras posibilidades de relación con el libro que no podrán ser pedagogizables (y se mantendrán por tanto al margen de la escuela) si continuamos entendiendo la educación como apropiación, como constitución de identidad, como cultivo del alma, como ganancia. La pregunta que quisiera dejar abierta, es la de si esas formas de relación con el libro que están apuntando entre las ruinas de la educación humanística no implicarán, para la Escuela, el abandono de su resistencia a la desaparición del pasado (como Tradición), a la cancelación de la Biblioteca (como Cultura) y al derrocamiento del Lector (como amo y señor del Tiempo y de la Palabra).

Acaso la lectura esté empezando a ser una experiencia de no-iniciados, de no-cerrados. Una experiencia en la que el límite entre el interior y el exterior (ese límite que constituye el alma) queda borrado, y en la que el tiempo acumulable (ese tiempo cronológico del Trabajo, de la Cultura y de la Historia) queda suspendido. Una experiencia, en suma, en la que algo se llena y se vacía indefinidamente. La experiencia de la literatura está situada en un tiempo no sucesivo, en un tiempo donde no rigen las categorías del antes y el después, donde incluso el presente está despojado de su presencia. El pasado no está ahí, recogido, abriendo un futuro que le sería continuo y correlativo. El futuro tampoco está en la forma de proyecto o de expectativa a partir de un pasado asegurado. Y también la presencia del presente queda abolida. La experiencia de la literatura interrumpe la continuidad del tiempo. Y destituida la soberanía del tiempo que instituye la conciencia, ese tiempo hecho de recolección, de presencia

y de proyecto, queda destituída también la soberanía de la conciencia instituida misma.

Para nosotros, y contrariamente a Platón, el habla insustancial, la mera charla, es la de la Tradición de donde todo viene, la de la Cultura que todo lo contiene, la del Lector que todo lo sabe. Y hacer callar (con un libro entre las manos) ese vocerío insignificante es la condición para abrirse a la palabra del afuera, a la palabra del olvido, a la palabra inocente de la afirmación, de la renovación y de la repetición infinita. Si la experiencia de la literatura es la experiencia de la ausencia de tiempo, si leer, como decía Blanchot en la cita con la que he abierto este texto, exige ignorancia, recibir el don y perderlo, la capacidad de olvidarse de sí, entonces, y también en palabras de Blanchot, *"la lectura no es un marcha aventurosa que pide iniciativa, esfuerzo y conquista. El acercamiento de la lectura es quizá una felicidad difícil, pero leer es lo que hay de más inocente, libertad sin trabajo, un puro Sí que se expande en lo inmediato"*.

[1] En mi lectura del mito sigo de cerca y a veces parafraseo la magnífica interpretación que hace José Luis Pardo en *Las formas de la exterioridad*, Valencia, Pre-textos, 1992 (cap. 2).

[2] Diógenes Laercio. *Vidas,* VIII, 4-5.

[3] "El libro" en *Borges Oral*, Barcelona, Bruguera, 1980.

[4] Una lectura detenida del mito platónico de la escritura y la memoria es la que hace Emilio Lledó en *El surco del tiempo.* Barcelona. Crítica 1992. También, desde luego, la de Jacques Derrida en "La farmacia de Platón" en *La Diseminación*. Madrid. Fundamentos 1975.

[5] "Discurso del 29 de septiembre de 1809" en *Escritos Pedagógicos,* Madrid, FCE, 1991, pp. 73-85. Sobre Hegel ver el capítulo 9.

[6] *Ídem.*

[7] "Sobre la enseñanza de la filosofía" en *Manía,* nº 1, pp. 111-113. Ver también capítulo 12.

[8] *Ídem.*

24. La defensa de la soledad

(Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer)

La música callada,
la soledad sonora.

San Juan de la Cruz

Lo que voy a hacer a continuación es destacar algunos aspectos específicos de la experiencia de la lectura elaborados todos ellos desde el núcleo central de la soledad. Lo que me interesa es sacar algunas conclusiones del hecho de que la experiencia de la lectura sea, o pueda ser, no sólo una experiencia solitaria sino una experiencia *de* soledad. Para ello voy a utilizar algunos fragmentos de un texto juvenil de María Zambrano, un texto que se titula "Por qué se escribe, redactado cuando ella tenía 27 años y publicado por primera vez en 1933. Y lo voy a utilizar practicando con el texto tres operaciones.

La primera es una operación de borrado. He borrado del texto todos aquellos pasajes en los que María Zambrano, que aún no había constituido su propio vocabulario, monta su texto utilizando un diccionario de tipo religioso, casi de catecismo, en el que resuena el Capítulo III del *Génesis*, una versión muy ingenua de la elaboración católica del tema de la redención a través de la palabra y, como no podría ser menos, la mística española del barroco y especialmente San Juan de la Cruz. Y voy a hacer eso porque me gustaría separar de toda connotación transmundana el carácter específico de la "aventura espiritual" que María Zambrano construye mediante una determinada consideración de la experiencia de la lectura. En la lectura solitaria, me parece, se da una relación trascendente con la lengua. Pero se trata una trascendencia intramundana, inmanente, laica, ajena a cualquier connotación salvífica: ese tipo de trascendencia que se produce, simplemente, al considerar nuestra relación con la lengua

de un modo no instrumental; de un modo que no está normado por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad.

La segunda operación que he hecho con el texto es una operación de sustitución. El texto de María Zambrano está dedicado al escribir, a la soledad de la escritura, al tipo de relación con el lenguaje, con uno mismo y con los otros que se da en la escritura. Pero gran parte de la caracterización que hace de la experiencia de la escritura puede aplicarse también a la experiencia de la lectura. En muchas de las frases del texto las palabras "escritura" y "lectura", "escribir" y "leer", "escritor" y "lector", son estrictamente intercambiables. Sobre todo, en aquellas en las que la escritura no está pensada desde la comunicación, desde el "querer decir" del escritor, sino desde una relación específica y solitaria con el lenguaje que sólo pasa a través del texto escrito. He substituido pues, siempre que he podido, escribir por leer, con los mínimos cambios necesarios en la estructura sintáctica de la frase para que no suene demasiado forzada. Y, desde luego, esa operación de sustitución o, si se quiere, esa voluntad de pensar la experiencia de la lectura en los mismos términos en que María Zambrano caracteriza la escritura, me han llevado también a borrar todas las secciones en que se trataba explícitamente de la comunicación desde el punto de vista de la autoría.

Por último, la tercera de mis operaciones es un trabajo convencional de paráfrasis, comentario y ampliación del texto. Lo que he hecho, por tanto, es reescribir parte del texto de María Zambrano y darlo aquí a leer, proponiendo al mismo tiempo una consideración de lo que significa el hecho no desdeñable de que la experiencia de la lectura sea a veces una experiencia de soledad.

Defender la soledad en que se está

El comienzo del texto es la puesta en escena de un gesto airado, casi violento. Podemos imaginar a María sintiéndose agredida por las continuas solicitaciones de una vida cotidiana siempre demasiado pública, demasiado urgente, demasiado dispersa, demasiado bulliciosa. Podamos imaginarla cada vez más irritada, sintiendo que ya no puede soportarlo más y, entonces, súbitamente, en un gesto tan limpio como eficaz de autodefensa, se retira a leer. Pero de pronto percibe lo que su gesto tiene de

descortesía, de brutalidad incluso, cree notar la cara de sorpresa de las personas que estaban con ella, siente la necesidad de justificarse, de excusarse, y como pidiendo disculpas se dice a sí misma: *"leer es defender la soledad en que se está"*. El que se retira a leer, se dice entonces, lo hace porque tiene que defender su soledad y, para defenderla, para justificarla, tiene que mostrar por qué la necesita, *"lo que en ella y únicamente en ella, encuentra"*. Pero no es sólo que la lectura se de en la soledad, como si la soledad estuviera antes y nos pusiéramos a leer para llenarla, sino que la lectura nos da una modalidad singular de la experiencia de la soledad. Por eso la iniciación a la lectura es una iniciación a un determinado tipo de soledad, y a los dones de esa soledad.

Después de ese gesto primero de aislamiento, y quizá para comenzar a hacerlo perdonar, María Zambrano se dice que la soledad de la lectura es una soledad específica, una soledad que es comunicación: retirarse a leer es establecer una separación que une, una distancia que aproxima. El lector se separa de la realidad, de la vida y de los otros para recuperarlos, en el alejamiento, de otra manera. Y eso porque lo que el lector rechaza no es la realidad, la vida o los otros, sino un tipo determinado de relación con todo eso, esa relación que nos da una realidad trivial, una vida que no es vida y unos otros intercambiales. Lo que el lector necesita es cambiar su modo de relación. Y por eso confía que la soledad de la lectura le va a dar una realidad más nítida, una vida más intensa y unos otros con perfiles más agudos. Y tan próximos, además, tan íntimos.

Además de una soledad que es comunicación (aunque una comunicación especial), y de una distancia que es proximidad (aunque una proximidad característica), la lectura nos da también el silencio, un silencio sin embargo sonoro, aunque dotado de una sonoridad distintiva. La pregunta de María Zambrano es tajante: *"Habiendo un habla, ¿por qué leer?"*. De lo que se trata aquí, con esta pregunta, es de hacer emerger la soledad silenciosa de la lectura de la necesidad de interrumpir esa habla vacía y ruidosa, presa de las circunstancias y los apremios de la vida. La soledad de la lectura deriva, primero, de la necesidad de acallar esa cháchara insustancial y siempre excesiva en la que estamos continuamente sumergidos. Necesitamos retirarnos a leer porque hablamos demasiado sin decir nada, porque escuchamos demasiado sin oír nada, porque estamos demasiado en el habla. Para Maria Zambrano, leer es antes que nada un

imponer silencio al habla de la comunicación más banal, a la que responde en definitiva a las necesidades más inmediatas de la vida.

Nos retiramos a leer *"para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente"*. En el habla las palabras siempre circulan demasiado deprisa, y por eso nos traicionan; nos sentimos como fuera de nosotros mismos, disgregados y dispersos; sentimos que las palabras que oimos nos invaden, nos atacan, nos tienden trampas; y sentimos también que las palabras que decimos se nos escapan, que las perdemos en el momento mismo de decirlas. Y necesitamos entonces escapar de algún modo a la velocidad del momento y a la presión de las circunstancias.

El leer nos da entonces el silencio que necesitamos para darnos tiempo, para detener el tiempo, al menos ese tiempo crónico, veloz, por el que nos sentimos arrastrados. Y nos da también el silencio que nos es preciso para escapar de las circunstancias, para huir de ese modo de estar en el mundo siempre pragmático e interesado, siempre demasiado concreto, demasiado próximo, demasiado circunstancial en suma, por el que nos sentimos atrapados. Y nos da por último el silencio necesario para recuperar una cierta unidad, un cierto recogimiento, una cierta sensación de estar en nosotros mismos, un cierto ensimismamiento.

Retener las palabras

Pero lo característico de la experiencia de la lectura es que, en ella, esa interrupción de la dispersión producida por la inmediatez del tiempo y por el asedio de las circunstancias se da, precisamente, en una modificación de nuestra relación con la lengua. Sólo podemos salvarnos de la presión del tiempo y de las circunstancias si somos capaces de rescatar las palabras y nuestra relación con las palabras de esa misma presión. Y la lectura viene a *"salvar las palabras"* de la usura del tiempo y de la vacuidad de la comunicación circunstancial. Como si hubiéramos perdido las palabras y la amistad de las palabras en el momento mismo en que las hemos convertido en un instrumento de nuestras necesidades más vanas. Como si la lectura viniese a salvar las palabras liberándolas, devolviéndoles esa libertad que les hemos quitado desde que las hemos arrastrado con nosotros, desde que las hemos hecho humanas, demasiado humanas.

En el leer se retienen las palabras. Hay en el leer *"un retener las palabras, como en el habla hay un soltarlas, un desprenderse de ellas, que puede ser un desprenderse ellas de nosotros"*. Al leer vemos, oímos, saboreamos y sentimos las palabras de un modo que no se da en el habla, en ese tomar y soltar las palabras que es el habla. Porque en el habla usamos las palabras tomándolas y soltándolas inmediatamente, y dejamos entonces de prestarles atención. Y como al usar las palabras, sin prestarles atención, las sometemos a nuestro servicio, las convertimos en instrumentos para nuestras necesidades y nuestros fines, entonces ellas, en justa correspondencia, nos dan la espalda y se convierten en nuestras enemigas. El retener las palabras propio de la lectura supone entonces una modificación de nuestra relación con ellas que nos permite detenernos en ellas, demorarnos en ellas. Lo que, en definitiva, es condición para reconciliarnos con ellas, para reencontrar con ellas *"una perdida amistad"* y, a veces, para aprender a amarlas.

Parece entonces que, si atendemos a lo específico de la experiencia de la lectura, leer *"viene a ser lo contrario de estar en el habla"*. Lo que el lector busca al retirarse de la conversación, en esa soledad que es comunicación, y distancia que une, y silencio sonoro, y detención del tiempo, y emancipación de lo circunstancial, y retención de las palabras, es, precisamente, lo que no puede venir en el habla. La frase de María Zambrano es la siguiente: *"... pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir"* y, nosotros, podríamos transformarla así: esto que no puede venir en el habla, es lo que tienes que leer. Y de ahí se derivarían una serie de imperativos al lector como los siguientes: no leas como si estuvieras en el habla, no leas lo que meramente puede venir en el habla, lee sólo lo que no puede estar en el habla, lo que no puede decirse ni oírse en el habla, lo que sólo puede darse como leído …, y de eso que lees no hables, no digas palabra, no lo comentes, no lo expliques, no digas nada, no sea que al introducirlo en el habla lo pulverices y lo pierdas al convertirlo en objeto de conversación.

A eso que no se puede decir, y por eso hay que escribirlo, y que no se puede escuchar, y por eso hay que leerlo, María Zambrano lo llama "el secreto". Y "secreto" no significa algo que deba ser excluido de la comunicación, sino algo que no puede comunicarse como si fuera información. El secreto se revela desde dentro, no viene de fuera sino de dentro. Y, desde dentro se le revela al escritor en la escritura y al lector en

la lectura. Pero se le revela permaneciendo secreto, es decir, manteniéndose incomunicable desde el punto de vista de la información.

Quizá por eso María Zambrano habla del leer como de un acto de fe y de fidelidad: El leer *"pide la fidelidad antes que cosa alguna. Ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio"*. Y aquí se trata, naturalmente, del silencio interior producido al interrumpir ese ruido constante que atraviesa nuestra conciencia cuando estamos en el habla. Al leer, leemos el texto, pero, sobre todo, sacamos algo de dentro, algo que viene de nuestro silencio, de nuestra disponibilidad. Por eso el lector debe hacer una suerte de vacío interior para que nada se interponga entre su silencio y las palabras que lee. La frase es muy hermosa: el lector *"no ha de ponerse a sí mismo, aunque sea de sí de donde saca lo que lee. Sacar algo de sí mismo es todo lo contrario que ponerse a sí mismo"*.

Lectura y libertad

Hasta aquí la reescritura del texto de María Zambrano. Ahora, para terminar, podemos relacionar el texto con el modo como se trata la lectura en los aparatos culturales, mediáticos y pedagógicos. El título de este capítulo, eso de *"la defensa de la soledad"*, no hace otra cosa que sugerir un énfasis en la dimensión solitaria de la lectura que va, si duda, a contracorriente de aproximaciones, digamos, más comunitarias, más comunicativas. Pero el subtítulo, eso de *"para que nos dejen en paz cuando se trata de leer"*, es un poco más provocativo. Y va dirigido contra todos esos lugares en los que no se deja la lectura en paz, en los que el leer está sometido a un juego reglado, disciplinado y asignado en el que nos vemos obligados constantemente a hablar sobre nuestras lecturas. A un juego que, muchas veces, tiene la forma de un interrogatorio, y en el que tenemos que ser rigurosos, creativos, inteligentes, personales, sutiles o críticos. Esos juegos que, con el pretexto de enseñar a leer y a escribir, no nos dejan ni leer ni escribir. En esos juegos siempre estamos leyendo con otros y para otros, presionados por el tiempo, atendiendo demandas circunstanciales, dispersos en infinidad de lecturas hechas para una infinidad de propósitos y, sobre todo, siempre estamos poniéndonos a nosotros mismos: nuestra personalidad, nuestra cultura, nuestra perspicacia, nuestra habilidad, nuestra competencia, nuestras palabras. Y

en estos juegos, de cuya utilidad para fabricar libros y para fabricar lectores no dudo, me da la impresión de que la experiencia de la lectura se cierra en lugar de abrirse. Porque los libros que de verdad cuentan no se fabrican sino que nacen. Y los lectores que de verdad cuentan, no sé si nacen, pero desde luego tampoco se fabrican. Los aparatos mediáticos y culturales posicionan y fabrican al lector como público. Y el público no es otra cosa que la serie de opinadores y de compradores constituidos por la publicidad y por el mercado. Los aparatos pedagógicos, por su parte, posicionan y fabrican al lector como alumno (o investigador), es decir, desde el punto de vista de la obligación y del trabajo. No deja de ser sintomática la naturalidad con la que llamamos "trabajos" a los informes de lectura de los estudiantes y a los productos de los investigadores.

María Zambrano, en su texto, habla a veces de libertad. Dice que la lectura nos hace libres del momento y de las circunstancias. Dice que en el habla estamos prisioneros y que sólo en la lectura *"se halla liberación"*. Por eso leer es un juego que no se puede nunca controlar, ni siquiera por nosotros mismos, *"como el lanzarse a algo cuya trayectoria no es por nosotros dominable"*. La experiencia de la lectura tiene entonces algo incertidumbre, algo de aventura no finalizada, algo de riesgo, algo de no dominable, de indomable, que la hace relativamente independiente de nuestras intenciones e, incluso, de nuestra voluntad. Uno no lee lo que quiere sino lo que pasa, y lo que pasa es de la dimensión del acontecimiento, esto es, de lo que no se puede predecir, ni prever, ni prescribir, ni desde luego dominar. Por eso, y porque estamos hartos de exámenes y de interrogatorios, y porque no queremos saber nada de esos que convierten la lectura en un análogo de la charla, del parloteo insustancial, del juego social de las opiniones sabias o de las emociones sensibles, de esos que leen para vanagloriase de su saber o para emocionarse de su emoción, queremos que nos dejen en paz cuando se trata de leer.

25. Narrativa, identidad y desidentificación

(Notas sobre la vida humana como novela)

El que no sabe lo que le pasa, hace memoria para salvar la interrupción de su cuento, pues no es enteramente desdichado el que puede contarse a sí mismo su propia historia.

M. Zambrano

Este capítulo trata sobre relación entre narrativas, personas y educación. Más concretamente, trata de explorar el modo como una teoría de la narración entendida como un mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros puede articular de un modo filosóficamente interesante ciertas ideas tradicionales sobre la autoconciencia o la identidad personal, sobre la autocomprensión del sujeto, y sobre las prácticas educativas como lugares donde se producen, se interpretan y se median historias. Por otra parte, intentaré mostrar la dinámica de la autointerpretación narrativa como un fenómeno de intertextualidad, de polifonía y de políticas del discurso.

La articulación narrativa de quién somos

Comenzaré explorando la relación entre esa misteriosa entidad que es el sí mismo y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. De lo que se tratará aquí es de mostrar cómo el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna

manera, nos conciernen. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas: un confesionario, un tribunal, una escuela, un grupo de terapia, una relación amorosa, una reunión familiar, etcétera. Por decirlo en una sola proposición, el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto.

Una mínima elaboración filosófica del tema podría explicitar el marco intelectual en el que esta tesis deriva su sustancia, su nobleza filosófica y su plausibilidad. Permítanme esbozar, aunque sea en condicional y a trazo muy grueso, una posible versión de la trama en la que la tesis que acabo de formular puede tener sentido. Esa trama exigiría exponer la importancia del lenguaje en la filosofía contemporánea, especialmente en la antropología, y ver cómo ha afectado a lo que se ha venido en llamar "la cuestión del sujeto". Habría que hablar, en primer lugar, del "giro hermenéutico" y así dar sentido a la proposición de que el ser es impensable fuera de la interpretación y, puesto que toda interpretación es lingüística, de que es impensable fuera del lenguaje. Y habría que citar, por tanto, a los filósofos que han unido el ser y el lenguaje en la idea de interpretación o, dicho de otra manera, a los filósofos que han dado al lenguaje y a la idea de interpretación un peso ontológico, los filósofos que han afirmado la estructura interpretativa del ser. Y se trataría de dar una versión plausible de la idea de que el ser humano es un ser que se interpreta, y que en esa autointerpretación utiliza de un modo significativo formas narrativas o, en otra formulación, de la idea de que la conciencia de sí está estructurada en la interpretación de uno mismo que está contenida en la trama narrativa de su vida.

Habría que hablar, en segundo lugar, del "giro semiológico" y desarrollar así la idea de que el significado de un texto es impensable fuera de sus relaciones con otros textos y la idea complementaria de que la construcción de un texto es siempre un fenómeno de intertextualidad. Habría que citar a los filósofos que han construido la noción de signo, no desde su relación a una realidad extralingüística que funcionaría como su referencia, sino desde su relación a otros signos en un sistema semiótico, y a los filósofos que nos ha enseñado que el lenguaje no refleja la realidad,

sino que la construye, y que la realidad está configurada en el interior de las categorías ordenadoras del lenguaje. Y se trataría de dar sentido a la idea de que la interpretación (y la autointerpretación) está ligada al conjunto de sistemas semióticos disponibles y no a cualquier entidad no lingüística o, si se quiere, está ligada a la disponibilidad de un vocabulario y de unos modos de discurso. Pero existe una gran cantidad de vocabularios alternativos y, además, no clausurados y relativamente inestables. La semiótica nos ha enseñado la relatividad, la inestabilidad y la productividad intrínseca de los sistemas semióticos en los que la interpretación (y la autointerpretación) está necesariamente anclada. La conciencia de sí, por tanto, implicaría tanta relatividad, inestabilidad y productividad como los sistemas semióticos en los que está estructurada.

Habría que hablar, por último, del "giro pragmático", y de la idea de que el sujeto humano está ya en un mundo en el que el discurso funciona socialmente en un conjunto de prácticas discursivas. Habría que tener en cuenta, entonces, cómo son las prácticas sociales, constitutivas del mundo de la vida, en que las narraciones y las autonarraciones son producidas, reproducidas e interpretadas. Y se trataría de dar sentido a la idea de el poder que atraviesa el discurso, atraviesa también la interpretación (y la autointerpretación), la construcción de la identidad y la autoidentidad. Habría una política de la identidad (y una lucha política en torno a quién somos). La conciencia de sí, la formación y la modificación de la conciencia de sí, estaría entonces implicada en las políticas del discurso.

En resumen: quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.

La primera consideración tiene que ver con la temporalidad intrínseca a la vida humana; con el hecho de que la vida humana está temporalmente constituida entre un principio y un fin, y en el interior de una temporalidad histórica supraindividual en la que hay un tiempo que la precede y un tiempo que la sucederá; con el hecho de que la vida humana es, en su misma esencia, tiempo; y con el hecho de que vivir la vida es,

esencialmente, vivencia de la vida en el tiempo y vivencia del tiempo de la vida. Por eso, si se vive la vida con una cierta conciencia, esa conciencia estará estructurada en el tiempo de la vida. Pero el tiempo de la vida, el tiempo en el que se articula el yo de la autoconciencia, no es un tiempo abstracto, una sucesión lineal, un mero marco objetivo, exterior, en el que las cosas suceden unas detrás de otras. El tiempo de la vida humana es siempre el tiempo de nuestras vidas y, por tanto, el tiempo de la conciencia de sí es siempre nuestra propia articulación temporal de lo que nosotros somos para nosotros mismos.[1] Pero quizá sea más fácil recordar simplemente la metáfora más común con la que construimos ese carácter temporal de nuestra vida y de nosotros mismos: la vida como camino, y nosotros mismos como viajeros.

Desde ese punto de vista, la categoría de "presente" se hace enormemente compleja. El presente no es un punto en el tiempo, y tampoco es un mero transcurrir. El presente de la conciencia es un momento significativo en el tiempo de nuestras vidas, un momento en el que se abre para nosotros un horizonte temporal significativo. El presente es la apertura de un horizonte temporal, es un momento del camino. Y no cualquier momento. Sino un momento del camino, esto es, un momento que contiene todo el camino, lo que hemos dejado atrás y lo que está por llegar. Por eso, el pasado y el futuro en tanto que nuestros sólo son en tanto que significativos desde el horizonte abierto en el presente, desde el modo particular como el antes y el después están contenidos en este trozo del camino. Análogamente, la conciencia de sí en el presente es siempre conciencia de quién somos en este preciso momento de nuestras vidas. Y contiene, por tanto, alguna forma de conciencia de quién hemos sido y alguna forma de anticipación de quién seremos. El presente de nuestras vidas y el presente de la conciencia de sí están siempre constituidos en operaciones de recolección y proyección. En operaciones activas de la memoria y de la anticipación.

En tanto que es una operación activa, la memoria como recolección no es la memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación y construcción. Recordar es algo que nosotros hacemos y para lo que necesitamos la oportunidad, el concurso de la imaginación y la habilidad de la composición.[2] Por eso, la recolección tiene la forma de una narración desde un punto pasado hasta el presente en función de un

punto de vista que la hace significativa. Y lo mismo sucede respecto a la anticipación del futuro. En tanto que es activa, la anticipación como proyección es un imaginar que da significado al futuro, que construye el futuro como significativo para mí ahora en algún aspecto particular y como aquello hacia lo que puedo trazar un recorrido. La anticipación es la construcción imaginativa de futuros posibles. La esperanza o la desesperación, por ejemplo, implican construcciones narrativas puesto que lo son respecto a un futuro posible que ya está imaginativamente delineado, al igual que el curso temporal que conduce a ese futuro. Por eso, la proyección tiene también la forma de una narración significativa desde el presente hacia un futuro.

El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la.[3] Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. Y es así, como narración, que cada punto del camino contiene todo el camino. Y es en tanto que narrador que el caminante es el que está en el camino. Sólo en tanto que narrador el hombre está cargado de años (o lleno de años, como se dice en la Biblia), o cansado del camino, o lleno de las experiencias del camino, o esperanzado, o sin esperanza. Por eso, en tanto que narrador, el caminante se contiene a sí mismo en toda la extensión de su caminar su camino.

La segunda consideración supone que el tiempo de nuestras vidas está constituido por el pasar de lo que nos pasa, por nuestra experiencia. Porque la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar, el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino también porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta. Por eso, porque la experiencia de la vida es nuestra experiencia, el vivir la vida supone estar abiertos a lo que nos pasa. Y si nada nos pasa, la vida no es vida. Como tampoco es camino, sino tiempo vacío entre la partida y la llegada, el ir apresurado en un espacio en el que nada pasa. Por eso hay tiempo en el caminar, pero se mata el tiempo que es mero intervalo entre la salida y la llegada. Entonces, si la experiencia no es lo que pasa, ni el mero pasar, sino lo que nos pasa, el acontecimiento es lo que nos pasa en

tanto que tiene sentido para nosotros, en tanto que es interpretado, o en tanto que abre una posibilidad de interpretación.

En tanto que interpretada, la experiencia presupone también, en segundo lugar, una articulación temporal. Lo que acontece no es un acontecimiento entre una serie discreta de acontecimientos, sino un acontecimiento en el curso de una vida, de nuestra vida. Y un acontecimiento que, si bien tiene sentido para nosotros en un ahora, en un preciso momento, ese sentido sólo puede constituirse plenamente en relación a los demás acontecimientos de nuestra vida. Un acontecimiento en el camino contiene también todo el camino. Y porque contiene todo el camino, un acontecimiento puede aparecer en su diferencia, en lo que lo hace específico, particular. Y también porque contiene todo el camino, un acontecimiento puede desviarnos del camino, o retrasar nuestra marcha, o hacernos reinterpretar lo que ya hemos recorrido, o constituirse en un signo de lo que vendrá, o trocar la esperanza en desesperanza. Lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado, entonces, narrativamente. Es en la historia de nuestras vidas que los acontecimientos acceden a un orden y a un sentido, a una interpretación. Es en una trama como articulamos los acontecimientos de nuestra vida en una secuencia significativa. Y es también en una trama que construimos nuestra propia continuidad, o discontinuidad, a lo largo de los acontecimientos de nuestra vida.[4]

Sólo en la narración de qué nos ha pasado en el camino (y de qué es lo que nos puede pasar) y de quién hemos sido en lo que nos ha pasado (y de quién podemos ser en lo que nos puede pasar), lo que nos pasa y quién somos tiene un sentido. Y, a veces, la experiencia, en tanto que desestabiliza, actualiza y hace emerger la pregunta por quién soy: pone en cuestión el sentido establecido de mí mismo. Todo viaje verdadero es viaje interior y toda experiencia verdadera es experiencia de uno mismo. Y en los viajes interiores, en los viajes en los que hacemos la experiencia de nosotros mismos en lo que nos pasa, uno puede modificarse. En la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes verdaderos, en los viajes en los que no todo está pre-visto, uno vuelve transformado. No sólo con una colección de fotos, o con las alforjas llenas, sino transformado. Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos

pruebe, nos tumbe, nos niegue. Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. Por eso, mi experiencia, narrativamente interpretada, construida en una trama, puede mantener algún tipo de identidad personal en el mismo dar cuenta de mis cambios, puede contar la diferencia como identidad, o la identidad como diferencia.

La pregunta por qué somos quizá se deje responder con un listado de atributos que podemos compartir, en parte, con otras personas. Pero una autodescripción, incluso hecha con atributos morales (decir que yo soy, por ejemplo, cobarde, tímido, amistoso), no construye una personalidad con entidad, con colorido. Y, además, ese tipo de atributos sólo tienen sentido en tanto que han sido abstraídos de mi conducta, de quién soy, o he sido, en algunos de los acontecimientos de mi vida. No es que mi conducta se derive de qué soy, sino que los atributos que me caracterizan se derivan de mi conducta, de mi forma de vivir lo que me pasa respondiendo a ello. Por eso, a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando alguna historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. Por otra parte, sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia. Y significativa quiere decir que, ahí, en esa trama, el otro aparece como un alguien particular, como un quién.[5]

Intertextualidad. Las historias ejemplares

El yo de la autointerpretación narrativa no se constituye en una reflexión no mediada sobre sí mismo. No es una entidad presimbólica o precultural que, simplemente, se vuelve sobre sí misma, dirije a sí misma su mirada, y se vierte en el lenguaje como el medio neutral en el que expresa lo que ha visto. Hemos visto que la interpretación es ya lingüística. Y el lenguaje ya está estructurado. Como está ya estructurada también la narrativa como un modo de discurso. En el lenguaje y, en particular, en la narrativa, encontramos ya las formas lingüísticas y discursivas con las que

construimos y expresamos nuestra subjetividad. Cada uno de nosotros está ya en el lenguaje. Y está ya en la narración. Hemos leído y oído historias y hemos aprendido como la identidad de una persona se construye narrativamente. Cada uno de nosotros se encuentra ya inmerso en estructuras narrativas que le preexisten y que organizan de un modo particular la experiencia, que imponen un significado a la experiencia. Por eso, la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído y, en relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra. La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. La construcción del sentido de la historia de nuestras vidas y de nosotros mismos en esa historia es, fundamentalmente, un proceso interminable de oir y leer historias, de mezclar historias, de contraponer unas historias a otras, de vivir como seres que interpretan y se interpretan en tanto que ya están constituidos en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. En la autointerpretación narrativa no hay inmediatez, ni acceso privilegiado, ni pura privacidad. Se trata más bien de una actividad constructiva, imaginativa, compositiva. Y, ahí, el sujeto de la autoconciencia aparece como el autor de un personaje que es él mismo. Pero la posición de autor, incluso la del autor de sí mismo, es la de alguien que construye textos en relación a otros textos. Un autor es, fundamentalmente, una biblioteca. Lo que somos es, por tanto, un fenómeno de intertextualidad. La autointerpretación narrativa no es algo que se produce en un soliloquio, en un diálogo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, en un diálogo entre textos.[6]

En el aprendizaje del discurso narrativo y en la participación en prácticas discursivas narrativas constituimos, aprendemos, mejoramos y modificamos tanto los vocabularios que usamos para la autodescripción como los modos de discurso en los que articulamos la historia de nuestras vidas. Es en nuestro trato con los textos que están ya ahí que adquirimos un conjunto de dispositivos semánticos (el vocabulario, el diccionario) y un conjunto de dispositivos sintácticos (las relaciones, los modos de construcción) para la autocreación, para narrarnos en el interior de esos dispositivos, para hacernos y rehacernos a nosotros mismos a través de la

construcción y la reconstrucción de nuestras historias. Así, la historia de la historia de la vida es la historia de los modos en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas. Y la historia de la historia de nuestras vidas es la historia de las narraciones que hemos oído y leído y que, de algún modo, hemos puesto en relación con nosotros mismos.

Y ahí es donde intervienen las “historias ejemplares”. Los seres humanos pueden articular posibilidades de existencia en virtud de su personalidad, de su carácter, de su vida. Sócrates, Goethe, Nietzsche serían ejemplos. De ellos sabemos quiénes eran y qué hicieron con su vida. Como lo sabemos de los personajes de ficción: el Prometeo de Esquilo, el Edipo de Sófocles, el Quijote de Cervantes, el Fausto de Goethe, el agrimensor K. de Kafka, o el Adrián Leverkühn de Mann. Y su importancia cultural y moral está en el modo como han capturado la imaginación de la gente y han abierto nuevas posibilidades de existir. Y, a veces, han inspirado concepciones inéditas sobre qué es ser humano y sobre el valor de algunas de las modalidades posibles de ser humano.[7] Las historias ejemplares son esas historias en relación a las cuales nos vemos compelidos a pensar la nuestra. Y no necesariamente para imitarlas. Son aquellas historias que, de alguna manera, nos conciernen, aquellas historias en relación a las que construimos lo que, para nosotros, significa vivir. De ahí la importancia de la cultura literaria y del control social y pedagógico de la cultura literaria.[8]

Las historias ejemplares, y la cultura literaria como su depósito, pueden convertir la historia de nuestras vidas en estereotipo. O pueden enseñarnos a hacer nuestra autocomprensión más rica, más nítida. O nos pueden enseñar la contingencia, la pluralidad histórica y cultural, y la inestabilidad de las formas en que nos construimos a nosotros mismos. O pueden hacer nuestra autocomprensión más ambigua, más borrosa, más inestable. O nos pueden sacar de nosotros mismos y transformarnos, convertirnos en otros. En cualquier caso, y desde la cultura literaria, nuestra autointerpretación no nos vincula a una esencia de lo que somos, ni a una tradición abstracta, ni a una comunidad humana en general, sino a un nosotros. Al nosotros de los personajes en relación a los cuales hemos aprendido quién somos y qué queremos hacer de nuestra vida.

Polifonía. La diversidad de nuestras historias

Nuestra historia es muchas historias. En primer lugar porque, muchas veces, no nos la contamos sino que la contamos a otros. Y la construimos entonces teniendo en cuenta al destinatario. Intentando provocar una interpretación (su interpretación) e intentando controlarla. Y aquí se abren múltiples diferencias, múltiples espacios de sentido. En primer lugar, porque nuestras historias son distintas según a quién las contamos. En segundo lugar, porque el modo como los otros nos leen en nuestras historias no siempre es idéntico al modo como nosotros nos leemos en ellas. En tercer lugar, porque nuestras historias son, a menudo, contadas por otros. Se producen, entonces, múltiples historias y múltiples sentidos de quién somos. Y esas diferencias, esos espacios que se abren en la multiplicidad y el conflicto de las interpretaciones, son, a veces, significativas para nosotros. Nos conciernen, somos interpelados por ellas.

Siempre hay muchas voces en la historia de nuestra vida. Las distintas voces que somos nosotros y las voces de los demás. Nuestra historia es siempre una historia polifónica. Así, poniendo en relación significativa diversas historias sobre nosotros mismos, también aprendemos a componer nuestra historia. Y a modificarla. Y los otros aparecen aquí no tanto desde lo que ellos son para nosotros como desde lo que nosotros somos para ellos. O, añadiendo un nivel más de interpretación, desde lo que nosotros interpretamos que nosotros somos para ellos. Y aquí también se constituye una comunidad contingente. Una comunidad que está formada por aquéllos cuya interpretación de nosotros mismos valoramos. Bien porque nos reconocemos en la lectura que nos hacen y les damos, por tanto, un papel en el cómo nos comprendemos a nosotros mismos. Bien porque queremos que nos lean de otra manera y nos obligan, por tanto, a recomenzar la articulación del sentido de quién somos.

Intratextualidad. El autor, el narrador el personaje

Pero también hay muchas voces en nuestro propio relato. Nosotros, como sujetos para nosotros mismos, no podemos percibirnos a nosotros mismos en tanto que sujetos de la enunciación. El sujeto es invisible a sí mismo, por la misma razón que el pronombre de primera persona en el lenguaje natural es un signo no-referencial. Por eso, el sujeto sólo puede verse a sí

mismo adoptando una cierta distancia, una cierta exterioridad con respecto a sí. Un cierto desdoblamiento. Pero existe una exterioridad esencial entre el hablante y su propio discurso. Y esa exterioridad no está entre el interior de la experiencia y el exterior de su representación, sino entre las distintas posiciones discursivas ocupadas por el autor, el narrador, y el personaje. De hecho, la autonarración se diferencia de la ficción por un pacto implícito, exterior al propio discurso. Por la convención de que el autor, el narrador y el personaje son la misma persona. La misma voz. Pero, a veces, lo que uno dice le sorprende a uno mismo. A veces, uno no se reconoce en su propia voz. A veces, es uno mismo el que lee su propio discurso y no está satisfecho con la lectura que hace. Y, entonces, es la diferencia en el interior mismo de la expresión, la diferencia que se abre cuando uno es a la vez el autor y el lector de una expresión, la que conduce a otra expresión. Buscar otra expresión es excluir o mejorar lo que uno ha entendido en lo que uno ha dicho. La adecuación de una expresión es el modo como uno la entiende. Si uno la entiende como ambigua, uno la refrasea, la matiza, la vuelve a empezar. Así, la materialidad del signo permite una diferencia en el acto mismo de la enunciación. Porque hablar es oirse hablar. Y porque la autoconciencia tiene a veces la forma de "oirse uno mismo hablar". Es ahí donde el sujeto aparece como una presencia para sí mismo, como la presencia de su propia voz: mediante el olvido de la diferencia que tiene respecto a su propia voz. Pero cuando esa diferencia se hace tangible, cuando el oirse hablar produce una diferencia entre el que habla y lo que dice, entonces esa presencia de uno para sí mismo en su propia voz queda inmediatamente anulada. Y la diferencia que se abre, si es significativa, exige seguir hablando, seguir hablándose.

Esa diferencia, y el ámbito significativo que abre, no es esencialmente distinta al hecho de que uno es lector de sí mismo. Porque la unidad de mi historia cuando yo la pronuncio no puede confundirse con la diversidad de los acontecimientos de su interpretación y su utilización, incluso por mí mismo. Y, a veces, el mismo momento en que yo la pronuncio es ya un acontecimiento de interpretación en la que yo mismo no me reconozco en su sentido. Mi historia es, a veces, distinta de mi voz en el momento en que la enuncia. Y produce entonces, para mí, una diferencia de significado.

El poder en el discurso. Políticas de la autonarración

El sí mismo es la interpretación narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa. Esa interpretación tiene su lugar en un constante movimiento en el que nuestra historia se pone en relación significativa con otras historias. Con las otras historias que nosotros mismos producimos, con las historias de las personas que nos conciernen, y con las historias que las personas que nos conciernen cuentan de nosotros mismos. El proceso por el que ganamos y modificamos la autoconciencia, nuestra conciencia de nosotros mismos, no se parece entonces a un proceso de progresivo "descubrimiento", a un proceso en el que el verdadero yo iría alcanzando progresivamente transparencia para mí. Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. Y, como también hemos visto, esa conversación incluye a las personas que me conciernen y cuyas historias me conciernen.

Pero sabemos que el poder atraviesa la conversación; que el discurso es una entidad tenue y capaz de una productividad infinita pero en la que se proyectan múltiples operaciones de solidificación y control; que las prácticas discursivas son también prácticas sociales; que el discurso, en suma, tiene lugar en instituciones y en prácticas sociales más o menos organizadas constituidas en relaciones de desigualdad, de poder y de control. En ese contexto, si el sí mismo es el resultado de una fabricación narrativa, es decir, de un conjunto de operaciones en el discurso y con el discurso, esa fabricación no se hace sin violencia.

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los procedimientos de poder que hacen a los seres humanos contar sus vidas de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política. Considerar el sí mismo como algo implicado con la construcción de textos narrativos personales en ciertas relaciones de intertextualidad es también considerar los lugares sociales e

institucionales en los que esos textos se producen, se reproducen, se median, se evalúan y se utilizan para hacer cosas, para hacernos cosas.[9]

Desde ese punto de vista, las prácticas discursivas de la autonarración no son autónomas, sino que están incluídas en procedimientos sociales coactivos y normativos de tipo jurídico, médico, educativo, terapéutico, etcétera. Hay que preguntarse también, por tanto, por la gestión social y política de las narrativas personales, por los poderes que gravitan sobre ellas,[10] por los procedimientos en que el sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo, a reconocerse a sí mismo como el personaje de una narración posible, a contarse a sí mismo en el interior de ciertos vocabularios y de acuerdo con ciertos registros narrativos.

Y ahí aparece, a veces, otra diferencia significativa. Esta vez entre nosotros mismos como resultado de la violencia que determina nuestra identidad y que pretende ligarnos a ella en tanto que pretende que la reconozcamos, y nosotros mismos en tanto que no nos reconocemos en esa identidad que nos ha sido impuesta. Entre lo que somos en tanto que construidos por nosotros mismos en redes de poder, y la distancia crítica que podemos establecer respecto a eso que hemos llegado a pensar que somos pero que ya no nos satisface. Entre la gramática en la que nos interpretamos, y la libertad de inventar una gramática en la que poder interpretarnos de otra manera. Y no porque dispongamos de una nueva verdad acerca de nosotros, sino porque desconfiamos del vocabulario en el que esa verdad está establecida.

Si pensamos lo que somos desde el escepticismo, desde la contingencia de la forma de su fabricación, lo que somos no es algo que haya que descubrir, o corregir. Lo que somos es algo que hay que vencer. Y de ahí podría venir, acaso, nuestra negativa a recostarnos en alguna visión definitiva de quién somos en la que se cifre de de una vez por todas el sentido de la historia de nuestras vidas.

Identificaciones y desidentificaciones

La formación de la autoconciencia ha sido considerada, a veces, como el logro de la autoapropiación, como el logro de la identidad del sujeto consigo mismo. En una perspectiva narrativa, eso sería algo así como el logro de una autointerpretación en la que el sujeto se reconociera

plenamente en su historia. Pero eso supondría una cancelación de todas las diferencias que hemos expuesto. Habría que cancelar las diferencias entre las diversas historias que contamos de nosotros mismos de forma que hubiera sólo una historia desplegándose en sitios distintos y en momentos distintos, pero sólo una historia. Habría que cancelar también la diferencia entre el contar y el interpretar la propia historia, entre el sujeto como el que habla y como el que oye su propia voz. Y se lograría así la identidad entre el autor, el narrador y el personaje y los tres serían uno. Sin fisuras, sin contradicciones, sin ambigüedades de sentido. También habría que cancelar las diferencias entre mi historia y las historias que me conciernen, de modo que ninguna historia nos tocase, que ninguna historia nos hiciese pensar en la nuestra. Y las historias de nosotros mismos tal como las cuentan los otros deberían ser también idénticas a la nuestra o, al menos, no tocarla, no ponerla nunca en cuestión. Ahí habríamos llegado a la autoapropiación y podríamos cerrar el perpetuo trabajo con la historia de nuestras vidas. Habríamos llegado a la identidad, esto es, a la suprema indiferencia. Habríamos llegado a ser una estatua parlante a la que nada hace temblar, en plena unidad consigo misma. El devenir, finalmente, habría fluido en el ser. Ya seríamos los que somos.

Pero la aventura de la autointerpretación es interminable y conducirá a donde no estaba previsto, a la conciencia de que el yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir, una permanente metamorfosis. Y esa metamorfosis tendrá su arranque y su fuerza impulsora en el proceso narrativo e interpretativo de la lectura y la escritura. Sólo leyendo (o escuchando) se hace uno consciente de sí mismo. Sólo escribiendo (o hablando) se puede uno fabricar un yo. Pero en ese proceso lo que se aprenderá es que leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no deja de hacerse, de deshacerse y de rehacerse. Al final ya no hay un yo substancial que descubrir y al que ser fiel, sino sólo un conjunto de palabras que componer y descomponer y recomponer. Sin embargo, esa nueva conciencia impulsará a una nueva aventura que exige también su propia fidelidad, su propio heroismo: habrá que estar a la altura de las palabras que digo y que me dicen. Y, sobre todo, habrá que hacer continuamente que esas palabras desgarren y hagan estallar las palabras preexistentes. Sólo el combate de las palabras aún no dichas contra las

palabras ya dichas permiten la ruptura del horizonte dado, permiten que el sujeto se invente de otro modo, que el yo sea otro. La fidelidad a las palabras es la fidelidad a eso que arranca al yo de sí mismo, a eso que permite establecer una nueva relación entre el yo como sí mismo y el yo como otro. La fidelidad a las palabras es mantener la contradicción, dejar llegar lo imprevisto y lo extraño, lo que viene de afuera, lo que desestabiliza y pone en cuestión el sentido establecido de lo que se es. La fidelidad a las palabras es no dejar que las palabras se solidifiquen y nos solidifiquen, es mantener abierto el espacio líquido de la metamorfosis. La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a leer y a escribir (a escuchar y a hablar). Sólo así se puede escapar, siquiera provisionalmente, a la captura social de la subjetividad, a esa captura que funciona obligándonos a leernos y a escribirnos de un modo fijo, con un patrón estable. Sólo así se puede escapar, aunque sea por un momento, a los textos que nos modelan, al peligro de las palabras que, aunque sean verdaderas, se convierten en falsas una vez que nos contentamos con ellas. Sólo así se encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. Una identidad en movimiento asegurada por un lenguaje en movimiento donde la autoconciencia surge de la puesta en cuestión de la autoconciencia y donde lo que se es sólo aparece en la puesta en cuestión de lo que se es: dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones.[11] Sólo así la educación mantendrá su sentido original, el que se deriva del *ex-ducere* de su etimología latina: conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano, afuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado.

[1] La temporalidad intrínseca a la vida y a la autoconciencia ha sido elaborada filosóficamente en la fenomenología. Podría citarse a Husserl cuando dice que *"el ego se constituye el mismo para sí mismo en la unidad de una historia* (Geschichte)*"* en *Meditaciones cartesianas*, Madrid, Ediciones Paulinas, 1979, párrafo 37.

[2] Ya Aristóteles distinguía, en "*De la memoria y el recuerdo"* (en *Física*, Madrid, Aguilar, 1976, 449 b-453 b), entre el recordar pasivo (*mnemoneuein*) y la recolección o recordar activo (*anamimneskesthai*). El papel de la imaginación en la recolección también está tomado en consideración cuando habla del papel de las imágenes (*phantasmata*) en la memoria activa. El mejor trabajo que conozco sobre la cuestión de la recolección en la historia de la filosofía es D. F. Krell, *Of Memory, Reminiscence, and Writing*, Bloomington, Indiana University Press, 1990. Una buena formulación del papel de la imaginación en la memoria y en la comprensión sería la que hace G. Santayana en *Scepticism and Animal Faith*. (New York, Dover, 1955, p. 158): *"Cuando recuerdo no miro a mi experiencia pasada, del mismo modo que cuando pienso en las desgracias de un amigo no miro a sus pensamientos. Yo los imagino: o, más bien, imagino algo de mi propia manufactura, como si estuviera escribiendo una novela, y atribuyo esa experiencia intuida a mí mismo en el pasado, o a la otra persona"*. La cita está tomada de A.P. Kerby, *Narrative and the Self,* Bloomington, Indiana University Press, 1991. Sobre la categoría de composición puede verse P. Ricoeur, *"*L'imagination dans le discours et dans l'action" en *Du texte à l'action*, París, Seuil, 1986 (pp. 213-236).

[3] Sobre la categoría de trama como implícita en cualquier articulación temporal de la experiencia puede leerse P. Brooks, *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*, Nueva York, Vintage Books, 1985. Brooks afirma que *"la trama, como yo la concibo, es el diseño y la intención de la narrativa, lo que configura una historia y le da una cierta dirección o intento de significado. Podríamos pensar en la trama como la lógica o quizá la sintaxis de un cierto tipo de discurso, uno que desarrolla sus proposiciones sólo a través de secuencias y*

progresiones temporales (...). La narrativa es una de las categorías o sistemas de comprensión que usamos en nuestras negociaciones con la realidad, específicamente, en el caso de la narrativa, con el problema de la temporalidad: la limitación temporal del hombre, su conciencia de la existencia en los límites de la mortalidad" (p. XI). También Ricoeur comparte la misma posición cuando dice que *"el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado al modo de una narrativa; la narrativa, por su parte, es significativa en la medida en que figura los rasgos de la experiencia temporal"* (P. Ricoeur, *Temps et récit*, vol. 3, París, Seuil, 1985, p. 13).

[4] El carácter narrativo de la interpretación de los acontecimientos puede verse en las siguientes palabras de Ricoeur: *"Un acontecimiento no es solamente una ocurrencia, algo que ocurre, sino un componente narrativo"* (P. Ricoeur, "History as Narrative and Practice" en *Philosophy Today*, Fall 1985, p. 214). Sobre el carácter narrativo de nuestra identidad en el tiempo, Ricoeur dice que *"nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable nos provee de una identidad"* (P. Ricoeur, *Temps et récit*, op. cit., p. 213).

[5] H. Arendt ha percibido así la diferencia entre lo que uno es y quién es: *"quién es o fue alguien sólo podemos saberlo conociendo la historia de la cuál él mismo es el héroe -en otras palabras, su biografía; cualquier otra cosa que sepamos de él, incluyendo la obra que puede haber producido y dejado detrás, nos dice sólo qué es o qué fué"* (*The Human Condition*, Chicago, University of Chicago Press, 1981, p. 186). La identidad narrativa del sí mismo está también expresada en la siguiente cita: *"la identidad de una persona, a través de cómo se expresa intangiblemente en la acción y el habla, se convierte en tangible en la historia de la vida del actor o del hablante"* (op. cit., p. 193). Del mismo modo se expresa A. MacIntyre cuando dice que *"el sí mismo (self) habita un carácter cuya unidad está dada como la unidad de un carácter (...). Los caracteres en una historia no son una colección de personas, sino que el concepto de una persona es el de un*

carácter abstraído de una historia" (*After Virtue. A Study in Moral Theory,* Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1984, p. 217).

[6] Ese podría ser el sentido de la radical posición hermenéutica de Ricoeur cuando afirma que *"no hay autoconocimiento sin algún tipo de rodeo a través de los signos, los símbolos, los productos culturales, etcétera"* ("History as Narrative as Practice" en *Philosophy Today,* op. cit*.,* p. 214).

[7] Walter Kaufmann en "Goethe and the History of Ideas", incluido en *From Shakespeare to Existentialism,* Boston, Beacon Press, 1959 (p. 140) pone el ejemplo de Sócrates con estas palabras: *"La ética de Platón y Aristóteles, los Cínicos y los Cirenáicos, los Estóicos y los Epicúreos estuvo ampliamente inspirada por la personalidad, la vida, y la muerte de Sócrates. La imagen del sabio orgulloso e irónico que encontró en la sabiduría y en la reflexión permanente la felicidad duradera que los ricos no podían comprar y cuyo carácter tenía algo, tenía tal poder que un déspota, carente de autocontrol, parecía un esclavo comparado con él —esta encarnación maravillosa de la dignidad humana cautivó a todos los pensadores posteriores de la antigüedad, se convirtió en su ideal ético, y llevó a una nueva concepción del hombre. La constante interrogación iconoclasta de Sócrates y su decisión desafiante de morir antes que de cesar de hablar libremente tuvo un impacto igualmente notable en la mente moderna. Su carácter y su vida han influenciado la historia de la filosofía más que cualquier sistema".*

[8] Este aspecto está enfatizado por Rorty cuando construye la idea de "cultura literaria" de la siguiente manera: *"si uno quiere una neta dicotomía entre las dos culturas (la cultura literaria y la cultura científica), que pregunte a cualquier censor del este europeo qué libros occidentales son importables en su país. La línea que dibuje cortará campos como la historia y la filosofía, pero dejará casi siempre la física en un lado y las novelas en el otro. Los libros no importables serán aquellos que podrían sugerir nuevos vocabularios para la autodescripción"* (*Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982, p. XLVII).

[9] A. Giddens habla, en *Modernity and Self-Identity* (Cambridge, Polity Press, 1990), de las prácticas institucionalizadas de reflexividad como los lugares sociales donde se media el proyecto reflexivo del yo a

través de la producción, la mediación y la continua revisión de narrativas biográficas. Para Giddens, la extensión de estas prácticas está ligada a la falta de significado de la vida personal en la modernidad tardía y a la apertura y la pluralidad de los estilos de vida (lifesyles) que nos ofrece la vida social contemporánea.

[10] La relación entre poder y modalidades de subjetivación es uno de los temas mayores de Foucault. Por formas de subjetivación, Foucault entiende las distintas modalidades en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo a través del establecimiento de un cierto tipo de relación consigo mismo. La relación entre esas formas y el gobierno puede encontrarse formulada en esta cita del curso 1979/80 en el College de France: *"¿Cómo ha llegado a ocurrir que, en la sociedad occidental y cristiana, el gobierno de los hombres exige de aquellos que van a ser dirigidos tanto actos de obediencia y sumisión como 'actos de verdad' que tienen las siguientes particularidades: que el sujeto no sólo es requerido a decir la verdad, sino también la verdad acerca de sí mismo, acerca de sus faltas, acerca de sus deseos, acerca del estado de su alma, etcétera? ¿Cómo ha llegado a constituirse un tipo de gobierno de los hombres en que no sólo se requiere obediencia, sino en el que uno tiene que decir qué es lo que uno es?"* (*Michel Foucault: Resume des Cours. 1970-1982,* París, Juillard, 1989, pp. 123-124). En este contexto es en el que tiene sentido el concepto de 'tecnologías del yo' entendidas como aquellas *"que permiten a los individuos efectuar por sus propios medios o con la ayuda de otros unas ciertas operaciones en sus propios cuerpos y almas, pensamientos, conductas y modo de ser, para transformarse a sí mismos con vistas a conseguir un cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad"* ("Technologies of the Self" en Martin, Gutman y Hutton, eds. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault,* Londres, Tavistock, 1988, p. 18). Y, en otro lugar, *"los procedimientos, tal como existen en cada civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o cambiarla, en función de ciertas metas, y por medio de relaciones de autodominio y autoconocimiento"* (*Michel Foucault: Resumé des Cours 1970-1982*, op. cit., p. 134).

[11] Ver, a este respecto, J. Larrosa. "Las paradojas de la autoconciencia. Un cuento con prólogo, epílogo y moraleja según algunos fragmentos

de Las Confesiones de Rousseau" en AA. VV. *Déjame que te cuente. Narrativas y educación,* Barcelona, Laertes, 1995 (pp. 191-219).

26. Imágenes del estudiar

(Historias sobre la transmisión y la renovación)

Eternidad del libro de incendio en incendio…

E. Jabès

Imagen del estudiante

El estudiante estudia. Pensemos por un momento que el estudiante estudia. No está aún preparando exámenes. Tampoco está escribiendo una recensión o redactando un trabajo de curso. Ni siquiera está pensando en sus cosas: en el día de mañana, que ya hoy amenaza con su llegada, o en lo que todavía queda en él del día de ayer. El estudiante no piensa ni en el ayer ni en el mañana. Nada le amenaza, nada le distrae. Ninguna tarea asignada, ninguna asignatura, ninguna obligación se mezcla con su estudio. Por no tener, no tiene ni siquiera recuerdos, ni siquiera proyectos. "Tendido en el umbral del presente",[1] libre de vínculos y libre de pretensiones, el estudiante, simplemente, estudia.

Una atención tensada al máximo y un estar vuelto hacia sí mismo es el gesto que conviene al estudiante. Atención, concentración, ensimismamiento. El estudiante está sentado con los codos sobre las rodillas y la frente entre las manos.[2] Y con ese gesto de repliegue sobre sí mismo se fabrica con su propio cuerpo una especie de campana de vacío que nada atraviesa. Porque no ve y porque no oye su gesto se asemeja al del vidente, o al del que está intensamente a la escucha. Como los antiguos adivinos, que pagaban con la ceguera el precio de su visión privilegiada, el estudiante cierra los ojos y los oídos a todo lo que no es estudio. A todo lo que no es *aún* estudio (incluso a lo que un día, en un pasado remoto, hubiera sido su comienzo) y a todo lo que no es *ya* estudio (también a lo

que en algún momento, quizá próximo, quizá lejano, podría ser su culminación). El estudiante vive una pasión sin antecedentes y sin consecuencias, una tensa pasividad que siempre está en medio de sí misma. El estudiante se ha olvidado ya de cuál fue el principio de su estudio y no sabe todavía cuál será su cumplimiento.

Por eso el estudio es la única distracción del estudiante al que nada distrae, la suprema distracción, la que le distrae de todo, la que le distrae incluso de la causa o de la finalidad de su estudio, la que le distrae de sí mismo incluso. Por eso el estudio es lo que le interrumpe, es el don ambiguo, fascinante y peligroso, del estupor que produce la suprema interrupción.[3]

Si el estudio es la suprema distracción del estudiante al que ya nada distrae, es también la única amenaza que acecha a aquél al que ya nada amenaza. Habiéndose sustraído del mundo y de las amenazas del mundo, habiendo fabricado, con su gesto ensimismado, una barrera contra el peligro, el estudiante ejerce sin duda una forma de soberanía. Su concentración es desde luego un muro frágil, incapaz en su fragilidad de ponerle realmente a salvo. Pero su postura atónita y absorta es también, a la vez, una barrera poderosa que expresa su indiferencia a la amenaza, su libertad soberana respecto a la amenaza. En su debilidad, el estudiante no puede, en realidad, defenderse de nada, pero, al mismo tiempo, en su fuerza, nada le amenaza.

Sólo el estudio amenaza al estudiante. Porque en el estudio, en su abandonarse en el estudio, el estudiante ha renunciado también a todo lo que podría asegurarle. No sólo a las pequeñas seguridades de la vida práctica, de ese mundo diurno de la acción y del trabajo, de ese mundo seguro en el que cada uno es el que es, y sabe qué hizo ayer y qué hará mañana, sino también a las otras seguridades de la verdad, de la cultura y de la significación. El estudiante ha renunciado a lo que podría hacer seguro el estudio mismo. El estudiante, en el estudio, pierde pie, se pierde. Por eso el estudio es lo que le pone en peligro, el máximo peligro.

Un talante arisco es el que conviene al estudiante. El estudiante es un ser cabizbajo, esquinado, inseguro, un poco encorvado, mirando aquí y allá desconfiadamente, caminando siempre como si estuviera huyendo de algo, como escondiéndose. El estudiante no tiene gestos amables. Y tampoco se deja querer. Nunca se le ve tranquilo en un grupo, nunca se le ve reír, nunca se le ve entre la gente con esa soltura cordial y un poco indiferente,

con esa seguridad y esa naturalidad desenvuelta de los que están acostumbrados a la amabilidad. El estudiante está siempre como ido y, cuando se le dirige una palabra amable, cuando se le quiere hacer un sitio, el estudiante da como un bufido y, cortante, se repliega otra vez tras el filo de sus aristas.

Pensemos por un momento que el estudiante tiene tiempo. Todo el tiempo. Y un tiempo, además, sustraído al tiempo de la vida. A ese tiempo feroz, crónico, acumulativo, y siempre urgente que "machaca con sus ruedas".[4] El estudiante, que tiene todo el tiempo, está en realidad fuera del tiempo. Fuera del pasado y del porvenir, fuera incluso de la presencia del presente, al menos de ese presente que es un ahora que pasa y que incesantemente se realiza en futuro. Por eso, con todo el tiempo de los que viven en la ausencia del tiempo, el estudiante vaga, divaga, vagabundea. Extravagante, el estudiante da vueltas y revueltas, se mueve lentamente, se permite rodeos, se ofrece pausas. El estudiante no tiene prisa. El estudio, que se quiere interminable, que no tiene principio, ni recorrido, ni fin, es sólo para el estudiante demora en el estudio, nada más que dilación en el estudio, permanente retardación en el estudio.[5]

El laberinto es la figura que conviene al lugar del estudio. Pero no se trata aquí del *labor intus* circular y unívoco, aquél que no tiene bifurcaciones —*bivia*— y que está hecho de un solo camino que lleva inevitablemente al centro, del centro al último círculo, de ahí otra vez al centro, y así indefinidamente. El laberinto que acoge al estudiante no tiene un punto central que sea el lugar del sentido, del orden, de la claridad, de la unidad, de la apropiación y la reapropiación constante. El dédalo que el estudiante recorre, multívoco, prolífico e indefinido, es un espacio de pluralización, una máquina de desestabilización y dispersión, un aparato que desencadena un movimiento infinito de sinsentido, de desorden, de oscuridad, de expropiación. El estudiante se dispersa en los meandros de un laberinto sin centro y sin periferia, sin marcas, indefinido, potencialmente infinito.[6]

Un humor melancólico es el que conviene al estudiante. La melancolía, ese humor negro, sombrío, que la fisiología del Renacimiento ya relacionaba con la vida intelectual, es la sustancia que predomina en el temperamento del estudiante. Y la melancolía, que siempre va mezclada con una cierta tristeza, es un desequilibrio producido por la soledad. El melancólico es el que se aísla. Y el que, sensible a la influencia de

Saturno, se queda frecuentemente inactivo, estupefacto, perdido, vaciado, desanimado. Cuando todos los demás están agitados, activos, alegres e ingeniosos, cuando todos tienen cosas que hacer, cuando todos tienen cosas que decir, cuando todos tienen una tarea que les urge y les justifica, el estudiante, melancólico, mira al vacío y se hunde en una suerte de profundidad pantanosa, oscura, opaca, inmóvil, pesada, silenciosa.

Pensemos por un momento que el estudiante conserva el silencio como el sonido peculiar del estudio. Pero el silencio del estudiante no es ese callar intimidado que se produce cuando el poder es el único que habla, cuando el arrogante bullicio del poder le empequeñece y le hace callar. Tampoco es el efecto de la mudez, de la simple incapacidad para la palabra. El silencio que el estudiante conserva es el respeto para la palabra, la delicadeza para la palabra. Y por eso el estudio exige hacer callar las rutinas que, sobreimponiéndose a la palabra, matan el silencio que la palabra aún contiene. El silencio del estudiante es un ejercicio de ascesis. Una suerte de desprendimiento de toda esa verborrea, de todo ese ruido que hace imposible cualquier estudio, cualquier experiencia de la palabra. El silencio del estudiante es atención y pureza, escucha y recogimiento. El estudiante, cuando estudia, calla. No pone constantemente, como el hombre moderno, el bullicio de su persona y su cultura.[7] Lo que hace, más bien, es hacer callar su persona y su cultura en tanto que pueden echar a perder el silencio que rodea a la palabra. El estudiante tiene que acallar todo lo que en su persona, en esa arrogante institución llamada ‘individuo personal’, podría cerrar el silencio. Y tiene que acallar también todo lo que en su cultura, en esa arrogante institución de los que saben llamada cultura, hay de respuestas mecánicas y repetitivas, de un hablar como está mandado que recubre y satura y cancela el silencio de la palabra con la imposición de una serie de esquemas convencionales de interpretación.

El alba es el momento que conviene al estudio. El estudiante estudia al alba, antes del día, antes de la primera luz. Cuando todos duermen, el estudiante tiene los ojos bien abiertos y el espíritu alerta. Cuando todos duermen, el estudiante estudia.[8] El estudio recula más acá de la primera luz y allí, en la noche que se acaba, en medio de las sombras, en lo negro que ya se está haciendo gris, el estudiante mantiene encendida una lámpara, mantiene despierta la tensión de la vigilia. Pero el alba del estudiante no es el momento que prepara el día, no es el instante de espera

de un sol ya inminente que finalmente quebrará las tinieblas. El alba del estudiante es una espera a la que nada le está prometido. La vela del estudiante es plenitud de la espera, intensidad de la espera de lo que acaso no venga nunca pero que sin embargo tampoco cesará nunca de no haber llegado. El estudiante no atraviesa el alba, no reduce el alba, no se mantiene despierto al alba para pasar allí de la noche al día. El estudiante se recoge en el alba, se repliega en el alba, se mantiene en suspenso en el centro mismo del alba.

Dos historias jasídicas

Pero todavía el estudio no es posible. Con todo el tiempo, con todo el silencio, con toda la atención concentrada, el estudio aún no es posible. Con toda la melancolía, con todo el mal genio, con toda la aspereza, el estudio aún no es posible. En el espacio sin marcas del laberinto y en el tiempo sin intervalos del alba, el estudio aún no es posible. El estudiante, para estudiar, todavía necesita hacerse un lugar para habitarlo y demorarse en él. Todavía necesita encontrar un lugar para perderse.

En la Casa del Estudio están todos los libros. Alineados, ordenados, valorados. Todos los libros y cada libro en su sitio. Y todos a mano, perfectamente disponibles. En la Casa del Estudio se vive con la seguridad de que los libros, conveniente reproducidos y transmitidos, cuidadosamente editados y anotados, están ahí en una suerte de plenitud sin resto que es, a la vez, la plenitud sin falla de la cultura, la prueba palpable de su inmensa generosidad. Pero el estudiante siente vértigo ante esa totalidad tan plena. Hubo un momento en que también se sintió feliz ante la presencia firme y segura de todos esos libros. También el sintió lo que en ellos hay de prestigio, de seguridad, de promesa. También se dejó seducir por ese inventario bien ordenado de los productos de la cultura, por todas esas certidumbres alineadas. Pero un día se sintió ahogado. Y por primera vez sintió que los libros, en su generosidad, no le dejaban sitio. ¿Cómo iba a tener un sitio el estudiante en ese espacio en el que todo ya está escrito?

En la Casa del Estudio, donde están todos los libros, también se habla constantemente de los libros. Los-que-conocen-los-libros hablan y hablan sin cesar de los libros. Y en la Casa del Estudio hay casi tantos sabios

como estanterías. Junto a un libro siempre hay alguien que-conoce-el-libro. Por eso los libros siempre están previamente leídos, esclarecidos, iluminados. Los libros no tienen márgenes, o los márgenes están llenos de palabras sabias que saturan el texto. No hay blancos entre las líneas, o los blancos han sido ya ocupados por los comentarios sabios. No hay huecos entre las palabras, entre las letras. Y el estudiante se pregunta cómo hacer para convertir los libros en desconocidos, cómo devolverles su misterio. Porque si no, ¿dónde iba a encontrar el estudiante un sitio?

Un día, hace ya muchos años, Baal-Shem-Tov se detuvo en el umbral de cierta Casa de Estudio famosa y se negó a franquearlo. *"No, yo no puedo entrar aquí, dijo. Todo está lleno aquí adentro. De pared a pared y desde el suelo al techo, todo está lleno de las palabras sabias y de las oraciones piadosas que aquí se han pronunciado. ¿Dónde podría encontrar un sitio para mí?"*. Y viendo que los que le acompañaban le miraban sin comprender, dijo: *"De todas las palabras dichas desde el borde de los labios por los que han rezado y por los que han enseñado, ni una sola ha subido al cielo. Ni una sola palabra ha sido llevada de aquí por una aliento del corazón. Por eso todo lo que ha sido dicho ha permanecido en la Casa del Estudio. Y la Casa del Estudio ha terminado por estar llena de pared a pared y desde el suelo al techo"*.[9]

En la Casa del Estudio sólo hablan Los-que-saben, y por eso sus palabras son sabias. Muchas palabras sabias han sido ya pronunciadas en la Casa del Estudio. Demasiadas palabras. Demasiadas palabras sabias que se niegan a desaparecer. Demasiadas palabras que pesan, que se mantienen pegadas al suelo, que ocupan todos los rincones, que llenan todos los huecos, que cubren todas las superficies. En la Casa del Estudio, donde hablan Los-que-saben, donde las palabras pesan, donde las palabras no quieren desaparecer, no hay sitio para el estudiante. ¿Dónde podría encontrar el estudiante un sitio si ya todo está dicho, si ya todo se sabe, si ya todo está convenientemente recubierto de palabras sabias?

En la Casa del Estudio, las respuestas están huérfanas de las preguntas que podrían darles un sentido y hacerlas bailar. Sólo las preguntas podrían hacer retroceder la arrogancia de las respuestas. Pero las respuestas cubren todas las preguntas y no son, ellas mismas, preguntas. Sólo una respuesta que fuera, ella misma, pregunta, retrocedería lo suficiente como para abrir un hueco para el estudiante.

En la Casa del Estudio, las palabras no dejan un silencio. Las palabras cubren todo el silencio y no son, ellas mismas, silencio. Las palabras están huérfanas de ese silencio en el que el estudiante podría encontrar su sitio.

El peso de las palabras es su insignificancia. Y las palabras de Los-que-saben son insignificantes porque han sido pronunciadas desde el borde de los labios. Por eso sólo pueden ser recogidas en el borde de las orejas. Ningún aliento del corazón envuelve las palabras y las impulsa hacia afuera. Las palabras, insignificantes, no tienen alma. ¿Cómo recibir palabras sin alma? Las palabras desanimadas no pueden ser recogidas porque nadie puede recogerse en ellas. ¿Cómo podría uno recogerse en ellas si no han conservado el silencio, si no han conservado las preguntas, si no dejan ningún hueco?

Pero lo contrario de la insignificancia no es la plenitud de la significación. Las palabras que colman la Casa del Estudio son insignificantes, precisamente, por el peso arrogante de la plenitud de su significación. Por eso la ligereza de las palabras no es el significado, sino el fracaso de su significado. Y es ahí, en ese fracaso, donde el estudio puede demorarse. El estudio sólo puede surgir cuando las respuestas no saturan las preguntas, sino que son, ellas mismas, preguntas, cuando las palabras no cubren el silencio, sino que son, ellas mismas, silencio.

Las palabras, para que abran un hueco, tienen que ser pronunciadas con un aliento de corazón. Sólo así podrán subir al cielo. Como el humo. Sólo con el fuego, impulsado por el fuego, el sacrificio sube al cielo. Lo que, quemándose, se convierte en humo, sube al cielo. Y, en su desaparición, en su sacrificio, en su fracaso, las palabras quemadas que suben al cielo dejan un vacío en el que el estudiante puede inscribir su propio estudio. El estudiante sólo puede encontrar un lugar en la desaparición de las palabras sabias: en el instante mismo en que esas palabras, fracasadas en su pretensión significativa, incendiadas por un aliento de corazón, se convierten en humo y, más ligeras que el aire, vuelan hacia lo alto. Por eso, si las palabras no tienen ese aliento que las hace fracasar y arder, el estudiante debe dárselo. El estudiante debe quemar las palabras sabias para que, como el humo, desaparezcan de la Casa del Estudio y le dejen un hueco en el que perderse.

Muchos años después, el rabino Nahman de Braslav, biznieto de Baal-Shem-Tov, iba a partir de viaje. Tenía 37 años y sabía que iba a morir. Ordenó a su secretario que terminase de copiar el libro que acababa de

escribir. Algunes meses después le mandó quemar el libro escrito de su propia mano y también la copia. El libro se convirtió en *"el libro quemado"*. Y así, quemado, convertido en humo, pasó a la tradición hassidica. R. Natham, su secretario, cuenta que un día los discípulos entraron en su habitación y le encontraron con una hoja de papel en la mano. En la hoja, su escritura. Él se volvió hacia ellos y les dijo: *"muchas son las enseñanzas de esta página y muchos son los mundos que se alimentan de su humo"*. Y acercó la hoja a la vela. Entre las notas del rabino muerto, se encontraron varias que hablaban de la necesidad de quemar los libros. Había una que decía: *"A veces conoce una enseñanza (...), pero debe guardarla en secreto y no la dice. A veces incluso, no la escribe. A veces la escribe y la quema inmediatamente. En verdad, si esa enseñanza hubiera sido escrita, sería un libro y éste tendría su lugar en el mundo (...). Pero es un bien para el mundo que esas enseñanzas y esos libros sean escondidos y quemados."*[10]

La palabra del sabio, una vez introducida en el mundo, debe ser sustraída del mundo, debe ser retirada del mundo por el fuego. El sabio puede escribirla pero no decirla. Pero eso sería mantener un secreto fácil y presuntuoso en el que el poder del sabio quedaría aún más fortalecido. El sabio puede no decirla y tampoco escribirla. Pero así no hace aparecer el vacío: la nada no es aún el vacío. El sabio puede, por último, escribirla y quemarla, escribirla para quemarla. Sólo esta alternativa hace aparecer la falta, el hueco, el agujero. Sólo el humo hace aparecer un vacío significativo. Sólo el humo habla de la ausencia del libro. Entre el libro y el no-libro, el humo es la retirada del libro, y el hueco que deja en esa retirada. Y si el sabio no quema su libro, será el estudiante el que deberá quemarlo. Sólo así se abrirán márgenes en las páginas, huecos entre las líneas, espacios en blanco entre las palabras y las letras. Sólo en un libro quemado el estudiante puede estudiar.

Elogio del fuego

Una inquietud rodea al estudiante. Cuando ha conseguido vencer la pasividad de su melancolía, el estudiante parece muy agitado.[11] Su mesa se va llenando de libros abiertos. El estudiante se levanta y vuelve a sentarse, mueve compulsivamente las piernas, pasa de un libro a otro,

escribe y vuelve a leer, a veces habla en voz alta, farfullea palabras sin sentido. Su respiración se hace más intensa, su ritmo cardíaco se acelera, sus perfiles se agudizan y se hacen casi transparentes de tan afilados, casi se diría que la lámpara da ahora más luz. ¿A qué se debe esa agitación súbita, esa actividad frenética? El estudiante está quemando las palabras sabias de los-que-saben y está prendiendo fuego a los libros. La Casa del Estudio está incendiándose. Las palabras quemadas ya suben al cielo, entre los libros ya empiezan a abrirse márgenes, blancos, espacios vacíos. Todavía no amanece, pero un color dorado hace más gris el gris del horizonte. Entre los pasadizos del laberinto se oyen risas. En medio del fuego, rodeado de humo, el estudiante ha empezado a estudiar.

[1] *"Ya he dicho alguna vez que semejante goce del instante, sin objetivo alguno, semejante balanceo en la mecedora del instante debe parecer casi increíble -y, en cualquier caso, censurable- en nuestra época, hostil a todo lo que es inútil. (...) No queríamos significar nada, representar nada, queríamos carecer de porvenir, lo único que queríamos era no ser útiles para nada, cómodamente tendidos en el umbral del presente"* (F. Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1977, pp. 53-54).

[2] *"...la última y más ejemplar encarnación del estudio (...) es el estudiante tal como aparece en algunas novelas de Kafka o de Walser. Su prototipo se encuentra en el estudiante de Melville que está sentado en una habitación de bóveda baja, parecida en todo a una tumba, con los codos sobre las rodillas y la frente entre las manos"* (G. Agambem, "Idea del estudio" en *Idea de la prosa,* Barcelona, Península, 1989, p. 47).

[3] *"...la etimología del término studium se hace transparente. Se remonta a una raíz st- o sp- que indica los choques, los shocks. Estudiar y asombrar son, en este sentido, parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquél que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado sin ser capaz de reaccionar, y al mismo tiempo impotente oara seperarse de ello. Por lo tanto el estudioso es al mismo tiempo también un estúpido"* (G. Agamben, *op. cit.,* p. 46).

[4] *"... a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejan arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimentan un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas... o sea, ¡a pocos hombres!"* (F. Nietzsche, *op. cit.,* p. 32).

[5] *"... y esto es siempre lo más maravilloso, a saber, cuando la lectura, el goce de la lectura posibilita al mismo tiempo esta retardación del estudiar"* (P. Handke, *Pero yo vivo solamente de los intersticios*, Barcelona, Gedisa, 1990, p. 129.

[6] *"... cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada inicial con la*

que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la 'ley del buen vecino' que Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no puede tener propiamente fin sino que tampoco desea tenerlo" (G. Agamben, *op. cit.,* p. 46).

[7] *"El lector del que espero algo (...) no debe hacer intervenir constantemente, como hace el hombre moderno, su persona y su 'cultura', casi como una medida segura y un criterio de todas las cosas"* (F. Nietzsche, *op. cit.,* p. 33).

[8] *"... en sus estudios los estudiantes velan, y acaso la máxima virtud del estudio consiste justamente en tenerlos despiertos. El ayunador ayuna, el guardián calla y los estudiantes velan"*. (W. Benjamin, "Franz Kafka" en *Angelus Novus*. Barcelona, Edhasa, 1971, p. 121).

[9] M. Buber, *Les recits hassidiques,* París, Editions du Rocher, 1980, p. 128.

[10] M.A. Ouaknin, *Le Livre Brûlé*, París, Lieu Commun, 1990, p. 357 y ss. También Elie Wiesel, *Célébration hassidique,* París, Seuil, 1972.

[11] *"Una actitud tan decidida, tan fanática, es la de los estudiantes respecto al estudio. No se podría imaginar actitud más extraña (...), están siempre sin aliento. Están siempre a la caza de algo (...). Como el estudiante al que Karl observa durante la noche, en silencio, en el balcón, mientras 'leía el libro, hacía pasar las páginas, de vez en cuando buscaba algo en otro volumen que tomaba siempre con gesto rapidísimo y a menudo tomaba apuntes en un cuaderno que se acercaba a la cara en forma extravagante"* (W. Benjamin, *op. cit.,* pp. 122-123).

27. Sobre la lección

(Enseñar y aprender en la amistad y la libertad)[1]

El que consintió en leer, consentirá en reescribir
a lo que leyó.

Ovidio

Hay veces que la aventura de la palabra se da en un leer en público. En tales ocasiones, y especialmente cuando ese leer en público tiene su lugar en un aula, solemos decir que se trata de una lección. Lección, lectio, lectura. Una lección es una lectura y, a la vez, una convocatoria a la lectura, una llamada a la lectura. Una lección es la lectura y el comentario público de un texto cuya función es abrir el texto a una lectura común. Por eso el comienzo de la lección es abrir el libro en un abrir que es a la vez un convocar. Y lo que se pide a los que, en el abrirse del libro, son llamados a la lectura no es sino la disposición a entrar en lo que ha sido abierto. El texto, ya abierto, recibe a los que convoca, ofrece hospitalidad. Los lectores, ya dispuestos a la lectura, acogen el libro en la medida en que esperan y atienden. Hospitalidad del libro y disponibilidad de los lectores. Mutua entrega: condición de un doble devenir.

Una lección es ese acto de leer en público que está explícitamente implicado o complicado en un enseñar y en un aprender. En la lección, la lectura se arriesga en el enseñar y el aprender. O, de otro modo, el enseñar y el aprender se dan, se juegan, en la lectura. Por eso una lectura "da juego" cuando permite que el enseñar y el aprender se jueguen en ella.

De lo que se trata aquí es de plantear la experiencia de la lectura en común como uno de los juegos posibles del enseñar y el aprender. Y, a la vez, plantear qué tiene que ver ese juego con la experiencia de la libertad, con esa curiosa relación de uno consigo mismo a la que llamamos libertad, y con la experiencia de la amistad, con esa curiosa forma de comunidad con otros que llamamos amistad. Y eso porque la experiencia de la lectura,

cuando está complicada con el enseñar y el aprender, implica la relación a sí mismo y la relación a los otros. Pero el problema de la lección en su complicación con el enseñar y el aprender y en su implicación con la amistad y la libertad no es el de cómo leer bien, sino el de cómo leer de verdad o, si se quiere, el de cómo una lección puede ser un verdadera lectura, un verdadero aprendizaje en la amistad y en la libertad.

El enseñar y el aprender

El profesor, el que da a leer el texto, el que da el texto como un don en ese gesto de abrir el libro y de convocar a la lectura, es el que envía el texto. El profesor se-lecciona un texto para la lección y, al abrirlo, lo envía. Como un regalo, como una carta.

Igual que el que envía un regalo o una carta, el profesor siempre está un poco inquieto por si su regalo será aceptado, por si su carta será bien recibida y merecedora de alguna respuesta. Puesto que sólo se regala lo que se ama, al profesor le gustaría que su amor fuera también amado por aquellos a los que se lo envía. Y puesto que una carta es como una parte de uno mismo que uno envía a los que ama esperando respuesta, al profesor le gustaría que esa parte de sí mismo que da a leer despertara también el amor de los que van a recibirlo y suscitara sus respuestas.

Pero el envío del profesor no significa dar lo que se debe leer, sino "dar lo que se debe: leer". Leer no es un deber en el sentido de una obligación sino en el sentido de una deuda o de una tarea. Y es una deuda y una tarea, la deuda y la tarea de la lectura, lo que el profesor da cuando envía el texto. Una deuda es la responsabilidad que tenemos para con aquello que nos ha sido dado o enviado. Una tarea es algo que nos pone en movimiento. Por eso dar el texto es ofrecerlo como un don y, en ese mismo ofrecimiento, abrir una deuda y una tarea, la deuda y la tarea de la lectura, la deuda que sólo se salda asumiendo la responsabilidad de la lectura, la tarea que sólo se cumple en el movimiento de leer.

El profesor, el que da la lección, es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su e-lección, después en su envío, a continuación en su lectura.

El profesor, cuando da la lección, empieza a leer. Y su leer es un hablar escuchando. El profesor lee oyendo hacia el texto como lo común, lo

comunicado y lo compartido. Y lee también oyendo hacia sí mismo y hacia los otros. El profesor lee escuchando el texto, escuchándose a sí mismo mientras lee, y escuchando el silencio de aquellos con los que se encuentra leyendo. La calidad de su lectura dependerá de la calidad de esas tres escuchas. Porque el profesor le presta su voz al texto, y esa voz que le presta es también su propia voz, y esa voz ya definitivamente doble resuena como voz común en unos silencios que se la devuelven a la vez comunicada, multiplicada y transformada.

Porque si es una la cara exterior del texto, la que podríamos llamar "lo dicho del texto", aquella que contiene su significado dado, fijado, literal, más o menos transparente e idealmente homogéneo para todos los lectores, su cara interior es necesariamente múltiple. Y así el profesor, cuando lee el texto, lo lee a la vez hacia afuera, hacia adentro y hacia los oyentes. Hacia afuera porque el profesor pronuncia para sí mismo y para los demás eso que el texto dice. Hacia adentro porque el profesor dice el texto con su propia voz, con su propia lengua, con sus propias palabras, y ese redoblarse del texto hace que las palabras que lo componen le suenen, le sepan o le digan de un modo singular y propio. Hacia los oyentes, porque el profesor dice el texto en el interior de algo común, de lo que podríamos llamar su "sentido común", aquello que los oyentes sienten en común cuando atienden a lo mismo y que no es otra cosa que la experiencia de la pluralidad y del infinito del sentido. Por eso, en su lectura, el profesor lee el texto literalmente, y a la vez con sus propias palabras, y al mismo tiempo atendiendo al silencio entre las palabras, al blanco entre las letras, a los márgenes de las páginas.

Elementos de la lección: el texto, la voz del profesor, y ese silencio que es de todos y de nadie, es decir, del lenguaje mismo en su multiplicidad y en su infinito, es decir, común.

En la lección, decía, los alumnos son convocados a un texto, llamados a un texto. A través de esa convocatoria, los alumnos son situados en lo que se viene diciendo, en ese venir presente en la lectura de lo que ya se dijo, en esa presencia de lo ya dicho, de lo que ya otros dijeron pero que, en cuanto texto públicamente pronunciado, viene diciéndose cada vez de nuevo.

El texto al que los alumnos son convocados es el flujo de lo que viene diciéndose o, mejor, de "lo que diciéndose viene". Siempre lo mismo, pero siempre cada vez. Por eso leer es recoger lo que se viene diciendo para que

continúe diciéndose otra vez (que es otra vez la misma y cada vez otra) como siempre se dijo y como nunca se dijo, en una repetición que es diferencia y en una diferencia que es repetición.

En el leer de la lección no se buscan respuestas. Lo que se busca es la pregunta a la que los textos responden. O, mejor, la pregunta que los textos albergan en su interior al intentar responderla: la pregunta de la que los textos se hacen responsables. Por eso la única respuesta que puede buscarse en la lectura es la responsabilidad por la pregunta. Si el leer en común es una co-rrespondencia en el texto, esa correspondencia sólo puede ser co-rresponsabilidad en la pregunta de la que el texto es ya el primer responsable. Por eso la lección no zanja la cuestión, sino que la re-abre, la re-pone y la re-activa en la medida en que nos pide co-rrespondencia. Y hay modos de hablar, modos de dar la lección, que impiden corresponder. Por ejemplo, el modo de hablar de quien ya sabe de antemano lo que el texto dice o el modo de hablar del que, una vez ha dicho lo que el texto dice, da por zanjada la cuestión.

En el leer de la lección no se busca lo que el texto sabe sino lo que el texto piensa. Es decir, lo que al texto le da que pensar. Por eso, después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto o a partir del texto nosotros seamos capaces de pensar.

Lo que se debe leer en la lección no es lo que el texto dice sino lo que le da que decir. Por eso el leer de la lección es escuchar, más allá de lo que el texto dice, lo que el texto alberga como lo que le da que decir. Leer no es apropiarse de lo dicho sino recogerse en la intimidad de lo que le da que decir a lo dicho. Y demorarse en ello. Entrar en el texto es morar y demorarse en lo no dicho de lo dicho. Por eso leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, traer lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar.

El objetivo de la lección no es quedar terminados por la asimilación de lo dicho ni quedar de-terminados por el aprendizaje dogmático de lo que hay que decir, sino in-de-terminar aquello que da que decir, aquello que queda por decir. In-de-terminar es no terminar y no de-terminar. Por eso leer es recogerse en la indeterminación del decir: que no haya un final ni una ley para el decir, que el decir no se termine ni se determine.

Lo que le da que decir al texto es algo que se dice de muchas maneras. Por eso lo dicho del texto reactiva el decir, los decires. Entonces, el recogerse en lo que al texto le da que decir, el hacerse cargo de ello, el responsabilizarse de ello, es ponerse en los caminos que abre. Por eso, en la lección, la acción de leer desbordar el texto y lo abre hacia el infinito. Por eso re-iterar la lectura es re-itinerar el texto, en-caminarlo y en-caminarse con él hacia el infinito de los caminos que el texto abre.

En la amistad

La lección es convocatoria en torno al texto: congregación de lectores. Y así, en la lección, el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común. Y en la plaza, en cuanto palabra emplazada, el texto nos emplaza: por el texto cada uno está emplazado en lo común, emplazado por lo común.

Por eso la lección es un leer público que exige un cierto verse cara a cara, una presencia pública del cuerpo, un ofrecimiento público del cuerpo, a veces hablando y a veces en silencio, pero siempre en relación a algo común, a algo hacia lo que todos los ojos y todos los oídos tienden, a-tienden. El cuerpo emplazado del lector es atento, concentrado, parlante o en silencio, pero siempre tenso y en suspenso, suspendido.

En torno al texto como palabra emplazada, cuando el texto es de verdad algo que cabe llamar común, se articula una forma particular de comunidad, una forma particular de estar emplazados por lo común. Y esa forma es una amistad, una *philía*, una unidad que soporta y preserva la diferencia, un nosotros que no es sino la amistad de singularidades posibles. El común del texto es así comunidad de diferencias o, estrictamente, una conversación. Pero una conversación que tiene también su cara silenciosa, reflexiva, solitaria. Emplazados por lo común del texto, los que asisten a la lección leen en silencio, cada uno para sí mismo y a la vez con todos los demás.

Por eso el aprender de la lectura no es la transmisión de lo que hay que saber, de lo que hay que pensar, de lo que hay que responder, de lo que hay que decir o de lo que hay que hacer, sino la co-(i)mplicación cómplice en el aprender de quienes se encuentran en lo común. Y lo común no es otra

cosa que lo que da que pensar para pensarse de muchas maneras, lo que da que preguntar para preguntarse de muchas maneras y lo que da que decir para decirse de muchas maneras. La lectura nos trae lo común del aprender en tanto que ese común no es sino el silencio o el espacio en blanco donde se despliegan las diferencias.

Leer con otros: desplegar los signos en lo heterogéneo, multiplicar sus resonancias, pluralizar sus sentidos. Frente a la homogeneidad del saber que aplasta la diferencia, la heterogeneidad del aprender que produce diferencia. Por eso la amistad del leer con, se implica en la amistad del aprender con, en el en-con-trarse del aprender. Y, en este caso, el aprender no es sólo un medio para el saber. Leer no es el instrumento o el acceso a la homogeneidad del saber sino el movimiento de la pluralidad del aprender. Darse como texto a ser leido por muchos (y no como doctrina a ser asimilada) es ofrecerse como apertura hacia lo múltiple. Y responder, leyendo con otros, al texto es hacerse cargo de algo común y constituir una comunidad que no es la del consenso sino la de la amistad. Porque ese algo común que congrega a los lectores está, ya de entrada, dividido en sí mismo, esparcido, desparramado, diseminado, pluralizado, heterogeneizado.

Amistad de lectores: participación en lo común del texto como aquello que diferencia. Pero en una diferencia que no es referible a ninguna totalidad, que no es reductible a unidad, a integración o a síntesis de lo diverso. Por eso la comunidad de los convocados a la lección tiene su ser en la dispersión y en la discontinuidad, en la divergencia, en la disimilitud, en la distinción y en el disenso. Comunidad de los que no tienen en común sino el espacio que hace posible sus diferencias. Comunidad cuyos miembros no se conjugan nunca en común aunque no dejan de resonar juntos. Relación refractaria a la síntesis, alérgica a la totalización, resistente a la generalización. Relación en el texto como lo que separa sin re-unir.

En la lección el texto comunica. Pero el comunicar del texto no es la elaboración de lo común, sino el establecimiento de un entre en el que los lectores se separan y se dispersan de un modo no totalizable, en una relación pluralizadora. El comunicar del texto, su ser-en-común, es el espaciamiento que hace posible lo heterogéneo. El texto común es el texto en el que los lectores participan, es el texto com-partido entre los lectores,

lo que los lectores com-parten, lo que lo que los parte en común, lo que no se com-parte sino como partición y re-partición.

Por eso los lectores no tienen en común sino el com-parecer juntos ante la disolución o la desintegración de lo común como lo que los une y ante la aparición de lo común como lo que los divide.

La comunidad que crea la lección es la amistad cómplice de quienes han sido mordidos por un mismo veneno. Habría que recordar aquí a Alcibíades al entrar en el Banquete y al tomar la palabra convertido ya en miembro de la asamblea: *"también me domina a mí eso que le pasa al que ha sido picado por una víbora. Dicen en efecto que el que ha pasado por esto alguna vez no quiere contar a nadie cómo fue, salvo a los que han sido mordidos también, en la idea de que son los únicos que le van a comprender y a mostrar indulgencia, si se atrevió a hacer o a decir cualquier cosa bajo los efectos del dolor. Pues bien, yo he sido picado por algo que causa todavía más dolor, y eso en la parte más sensible al dolor de las que uno podría ser picado: el corazón o el alma o como se deba llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una víbora, cuando se apoderan de un alma joven no exenta de dotes naturales y la obliga a hacer o a decir cualquier cosa. Además, estoy viendo a esos Fedros, a esos Agatones, Erixímacos, Pausanias, Aristodemos y Aristófanes, por no decir al mismo Sócrates y al resto de vosotros, pues todos participáis de la manía del filósofo y de su delirio báquico. Por eso precisamente todos me vais a oir…".*

La amistad es haber sido mordidos y heridos por lo mismo, haber sido inquietados por lo mismo. Por eso no podrá entrar en la comunidad cómplice de los lectores el que no haya sentido la mordida del texto. Y también por eso, el que haya sido mordido, no querrá hablar con nadie que no haya pasado por lo mismo que él. Y si la condición del profesor es que haya sido ya mordido, ¿no será eso, la complicidad de los mordidos, de los envenenados, de los que comparten la misma manía y el mismo delirio, lo que el profesor busca en la lección?

En la libertad

La libertad que da la lección es la libertad de tomar la palabra. Por eso la acción del texto es el texto por venir, la acción de lo dicho es la palabra por venir: la palabra del por-venir. En virtud de nuestra dis-posición en lo que viene diciéndose o en lo que diciéndose viene, estamos abiertos al por-venir del decir. Por eso el tomar la palabra es la ruptura de lo dicho y la transgresión del decir en tanto que limitado e institucionalizado, en tanto que decir como está mandado. Sólo la ruptura de lo ya dicho y del decir como está mandado hace que el lenguaje hable, nos deja hablar, nos deja pronunciar nuestra propia palabra.

La amistad de la lectura no está en mirarse uno a otro, sino en mirar todos en la misma dirección. Y en ver cosas distintas. La libertad de la lectura está en ver lo que no ha sido visto ni pre-visto. Y en decirlo.

Pero para que esa libertad sea posible es preciso entregarse al texto, dejarse inquietar por él, y perderse en él. La libertad sólo es aquí generosidad. No apropiación del texto para nuestros propios fines, sino desapropiación de nosotros mismos en el texto. Porque la palabra que el texto da para que la tomemos, sólo es dada al precio de la suspensión de nuestro querer decir, de nuestras intenciones, de nuestra voluntad. Porque la palabra que se toma no se toma porque se sabe, sino porque se quiere, porque se desea, porque se ama. Al tomar la palabra no se sabe lo que se quiere decir. Pero se sabe lo que se quiere: decir. Un decir en el que la libertad al mismo tiempo se afirma y se abandona: se afirma abandonándose, se abandona afirmándose.

La palabra que se toma no es una palabra que se pueda tener o de la que uno pueda apropiarse, sino que es más bien una palabra que viene o que adviene cuando uno se abandona a la palabra, cuando uno se coloca en disposición de escuchar la palabra que viene. La palabra que se toma es imprevista e imprevisible, escapa a cualquier voluntad y a cualquier dominio, es siempre sorprendente, siempre nos sorprende. Por eso la libertad de tomar la palabra no debe ser entendida como poder o como propiedad sino como una apertura hacia lo nuevo y hacia lo desconocido.

El leer de la lección se convierte en un hablar y, a veces, en un escribir. Aprender a leer es aprender a escribir. Aprender leyendo y aprender escribiendo. Porque a través de la lectura, la escritura libera un espacio más allá de lo escrito, un espacio para escribir. Leer es llevar el texto a su extremo, a su límite, al blanco donde se abre la posibilidad de escribir. El texto no da nada, sino la posibilidad de escribir. Y por eso el aprender de la

lectura da a veces la impresión de que no se ha aprendido nada. Si el enseñar es dar un saber ya elaborado, el que enseña a leer no da nada porque el texto no da nada que, como el saber, pueda ser almacenado y apropiado. El texto sólo deja escribir.

Enseñar a leer es producir ese dejar escribir, la posibilidad de nuevas palabras, de palabras no pre-scritas. Porque dejar escribir no es sólo permitir escribir, dar permiso para escribir, sino extender y ensanchar lo escribible, prolongar lo escribible. La lectura deviene así, en el escribir, una tarea abierta en la que los textos leidos son despedazados, recortados, citados, in-citados y ex-citados, traídos y llevados, entremezclados con otras letras, con otras palabras. Los textos son entretejidos en otros textos. Por eso el diálogo de la lectura tiene la forma de un tejido que constantemente se desteje y se reteje, es decir, de un texto múltiple e infinito.

Reanudar la lectura es re-anudar el texto, hacer que la obra obre, hacer que el texto teja, tejer nuevos nudos, enmarañar nuevamente los signos, producir nuevas tramas, escribir de nuevo… o de nuevo: escribir.

[1] Quizá todo texto no sea sino reescritura. Éste fue dedicado a los alumnos y alumnas de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona del curso 1996/97 y fue escrito bajo el influjo de la lectura del libro de A. Gabilondo *Trazos del eros. Sobre leer, hablar y escribir* (Madrid, Tecnos 1997). A ambas condiciones de escritura se debe, no sólo el ton del texto, sino también abundantes préstamos del libro de Gabilondo. Valga esta nota como reconocimiento a esa amistad.

28. Dar la palabra

(Notas para una dialógica de la transmisión)

...con cada nueva conciencia comenzaban las mismas posibilidades de siempre, y los ojos de los niños en medio del gentío —¡fíjate en ellos!— transmitían el espíritu eterno. ¡Pobre de ti, si no percibes esa mirada!

P. Handke

Quisiera, antes que nada, hacer tres precisiones sobre el subtítulo de este capítulo, sobre eso de "Notas para una dialógica de la transmisión". Lo primero que quisiera decir es que se trata realmente de notas: notas de lectura, reflexiones fragmentarias en forma de esbozos, pequeños desarrollos a partir de una frase, de una cita, de una idea. Visualmente se parece a un collage o, mejor, a uno de esos murales de corcho en los que uno va clavando con chinchetas distintos papelitos en torno a un motivo. Musicalmente se parecería a una serie de variaciones sobre un tema. Pero, quizá, simplemente, mis notas no sean nada más que anotaciones preparatorias para un texto sobre una concepción de la transmisión educativa que aún no he sido capaz de escribir.

La segunda cosa que quisiera decir es que dudé durante mucho tiempo entre "*dialógica* de la transmisión" y "*diabólica* de la transmisión". La palabra "diabólica" me gustaba, en primer lugar, porque podía sugerir una idea no angelical de la transmisión educativa. Y me gustaba también porque si lo "simbólico" tiene que ver con la unión, con la sutura, con la totalidad, con la reconciliación, con la correspondencia, lo "diabólico" tiene que ver más bien con la separación, con la fisura, con la fractura, con la ruptura. La palabra "dialógica" tenía la ventaja de que colocaba la cuestión de la transmisión en el lugar donde yo quería colocarla, en el lugar del *logos*, del lenguaje. Pero en el lenguaje entendido como lugar de la pluralidad y de la discontinuidad, entendido diabólicamente. Yo quería que, en mi título, sonase una dialógica diabólica, es decir, un pensamiento

de la transmisión que no tiene sólo que ver con el transporte de lo mismo, con la creación de lo común o con la mediación de lo heterogéneo sino con la posibilidad de lo otro y con el despliegue de la diferencia. Algo así como una heterológica de la transmisión o una babélica de la transmisión.

La tercera precisión tiene que ver con la palabra "transmisión", con esa palabra que el lenguaje pedagógico convencionalmente progresista suele omitir en tanto que privilegia la adquisición sobre la transmisión, el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la receptividad, la producción sobre la reproducción, la competencia sobre la realización, la autonomía sobre la heteronomía, la investigación sobre el estudio. En este contexto me pareció oportuno poner el acento en la transmisión, y no por ir a contracorriente, sino porque voy a tratar específicamente de la transmisón, del transporte, en el tiempo. Y de transmisión en el sentido de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra y de tomar la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua.

Infancia y acontecimiento

La primera nota es un esbozo a trazo muy grueso de una figura de la infancia que viene a sustituir o quizá a trastornar, insertándose en ellas y haciéndolas estallar desde dentro, a otras figuras milenarias y aún presentes en nuestro imaginario como, por ejemplo, la infancia como paraíso perdido, la infancia como naturaleza domada, la infancia como materia prima para la fabricación de un mundo nuevo, o la infancia como punto cero de un proceso de desarrollo o de formación. La imagen de la infancia de la que intentaré hacer aquí un apunte esquemático y provisional es aquella en la que se constituye en figura del acontecimiento. El acontecimiento es quizá la figura contemporánea del *álteron*, de lo que escapa a cualquier integración y a cualquier identidad: lo que no puede ser integrado ni identificado ni comprendido ni previsto. Otras palabras que pueden nombrar también, aunque de otro modo, el acontecimiento son, por ejemplo, interrupción, novedad, catástrofe, sorpresa, comienzo, nacimiento, milagro, revolución, creación, libertad.

Con el fin de ofrecer una primera ilustración de esa figura, transcribo a continuación las últimas líneas de uno de los primeros textos donde

aparece claramente dibujada, concretamente el discurso de "Las tres metamorfosis" del *Zaratustra* de Nietzsche: *"El niño es inocente y olvida; es una primavera y un juego, una rueda que gira sobre sí misma, un primer movimiento, una santa afirmación. ¡Oh hermanos míos! Una afirmación santa es necesaria para el juego divino de la creación. Quiere ahora el espíritu su propia voluntad; el que ha perdido el mundo, quiere ganar su propio mundo. Os he mostrado tres metamorfosis del espíritu: cómo el espíritu se hace camello, cómo el espíritu se hace león, y, en fin, cómo el espíritu se hace niño"*. Obviamente, no voy a hacer un comentario de este famosísimo fragmento y me limitaré a señalar que el niño de las tres metamorfosis no es una figura del pasado sino del porvenir, no del origen sino de la apertura, no del punto de partida de una narrativa de maduración sino el horizonte de un relato de liberación.

Y esa figura puede leerse también, aunque modulada de otro modo, en esa fascinación por la infancia que recorre las vanguardias artísticas del siglo que termina. Recuérdese, por ejemplo, la declaración de Paul Klee: *"... quiero ser como un recién nacido, no saber nada, absolutamente nada de Europa... ser casi un primitivo"*. O la de Pablo Picasso: *"... a los doce años pintaba como un adulto... y he necesitado de toda una vida para pintar como un niño"*. O los *"Exercicios de ser criança"* del poeta brasileño Manoel de Barros que incluyen una *"Didática da invençao"* que empieza por el imperativo de *"desaprender oito horas por dia"*. O ese *"hay que mirar con ojos de niño y pedir la luna"* en que Federico García Lorca cifraba la clave de la inspiración en una conferencia dictada en 1928. O esa declaración programática de Peter Handke que podría utilizarse como emblema de toda su obra: *"¿Quién dice pues que ya no hay aventuras? El camino que va de lo amorfo, sencillamente salvaje, a lo formalmente salvaje, a lo salvaje repetible, es una aventura (del espíritu de niño al niño de espíritu)"*. O los *"Tanteos de niños; dibujos de niños"* en los que Henri Michaux expone alguna de las claves de su pintura. O las *"Reflexiones sobre los niños, los juguetes y la educación"* de Walter Benjamin en las que late ese ansia mesiánica de comienzo que atraviesa su teoría de la historia. O la reivindicación de la inmadurez y de lo informe, del *"ferdydurkismo"*, en la que Witold Gombrowicz veía la exigencia y la posibilidad de la creación. O ese imperativo de desaprendizaje que Dubuffet considera como premisa de todo descubrimiento. Y podríamos multiplicar los ejemplos.

Es como si el hombre moderno estuviera cansado de sí mismo, preso de su propia historia, harto de su propia cultura. Demasiado peso, demasiado lastre, demasiados condicionamientos, demasiada madurez, demasiado trabajo, demasiada conciencia. Y en ese contexto, la difícil conquista de la infancia, aparece como una figura de la inocencia recuperada, como una imagen de la dificultad de lo nuevo. Pero, más allá de todas las ambigüedades y paradojas inscritas en esa figura, más allá del peligro de degradación en cliché que siempre acecha a cualquier forma de expresión artística o de pensamiento, lo que la reiteración de la figura de la infancia revela es la relación inquieta que el hombre contemporáneo mantiene con la historia (con la tensión no dialectizable entre continuidad y discontinuidad) y, quizá más importante, la relación tormentosa que el hombre contemporáneo mantiene consigo mismo como sujeto.

La figura de la infancia que estoy intentando dar a pensar en esta primera nota no tiene que ver con lo nuevo como futuro, puesto que ahí estaría presa de un tiempo lineal y progresivo y sería, por tanto, aliada de la historia, ni con lo nuevo como renacimiento o como "revival", puesto que ahí estaría próxima de esa nostalgia que en el fondo no encuentra en el pasado sino lo que previamente ha puesto en él. La infancia como acontecimiento es capaz de borrar tanto el carácter de "meramente pasado" del pasado como el carácter de "meramente futuro" del futuro. El niño no tiene nada que ver ni con el progreso ni con la recuperación: no remite a una puntuación del tiempo hacia el pasado, como aún hacía la vieja cultura humanística para la cual la edad de oro ya pasó y es irrecuperable, aunque susceptible de una emulación siempre insuficiente; y tampoco remite a una puntuación del tiempo hacia el futuro para la cual el paraíso se proyecta siempre en un horizonte inalcanzable, aunque susceptible de una aproximación siempre incompleta. El niño no es ni antiguo ni moderno, no está ni antes ni después, sino ahora, actual, presente. Su tiempo no es lineal, ni evolutivo, ni genético, ni dialéctico, ni siquiera narrativo. El niño es un presente inactual, intempestivo, una figura del acontecimiento. Y sólo la atención al acontecimiento como lo incomprensible y lo imprevisible puede dar a pensar una temporalidad discontinua.

Educación y discontinuidad

Puesto que cada una de las figuras de la infancia implica una modalidad de relación con ella, y la educación no es otra cosa que una forma particular de relación con la infancia, me propongo ahora, en esta segunda nota, desarrollar brevemente qué figura de la educación corresponde a esa figura de la infancia-acontecimiento que acabo de apuntar. Y el nombre de esa figura será aquí "discontinuidad". Quisiera, por tanto, esbozar una idea de educación como figura de la discontinuidad: pensar la transmisión educativa no como una práctica que garantiza la conservación del pasado o la fabricación del futuro sino como un acontecimiento que produce el intervalo, la diferencia, la discontinuidad, la apertura del porvenir. Entiendo por discontinuidad, por temporalidad discontinua, una forma de temporalidad que no puede ser reconstruida como totalización o integración o síntesis o mediación o comunicación, que no puede ser pensada desde el punto de vista de la identidad, ni siquiera desde el punto de vista de la identidad en el cambio. Entiendo también por discontinuidad una forma de temporalidad que no tiene nada que ver con la idea de proceso, o con las ideas subordinadas de desarrollo o de progreso, con todas esas ideas que presuponen un tiempo continuo dotado de dirección y de sentido, cronológicamente orientado.

Con la palabra "discontinuidad", por tanto, pretendo nombrar un pensamiento de la educación que inquiete el esquema de esa totalización temporal de corte humanista, todavía bajo el modelo de la *Bildung*, que subyace a las formas dominantes demasiado seguras y aseguradas de la historia y a las figuras demasiado tradicionalistas de la tradición. O un pensamiento de la educación que inquiete el modelo de la comunicación o, al menos, esa imagen demasiado tranquila y tranquilizadora de la comunicación como construcción de lo común, tanto en el espacio como en el tiempo. O un pensamiento de la educación que inquiete las figuras demasiado tranquilas del diálogo, de la comprensión, de la mediación entre el pasado y el futuro. Un pensamiento de la educación que se haga cargo, en suma, de lo irremediable del tiempo.

Haciendo sonar la palabra educación junto a la palabra "discontinuidad", quisiera sugerir en esta segunda nota un pensamiento de la educación que se haga cargo de una experiencia liberadora de la historicidad humana, que permita pensar el acontecimiento no como determinación sino como libertad. Un pensamiento de la educación que sea a la vez liberación del pasado y apertura del porvenir.

Futuro y porvenir

Trazaré ahora, en esta tercera nota, una distinción retórica, es decir, una distinción que se basa en el uso de las palabras y no en la lógica de los conceptos, entre las dos palabras que existen en nuestra lengua para nombrar el tiempo que viene: futuro y porvenir. Y una vez trazada esa distinción, jugaré un poco con ella con el fin de abrir ahí, entre el futuro y el porvenir, un espacio para pensar la educación como una de las modalidades de relación con la infancia.

Con la palabra "futuro" nombraré nuestra relación con aquello que se puede anticipar, que se puede proyectar, prever, predecir o prescribir, con aquello sobre lo que se pueden tener expectativas razonables, con aquello que se puede fabricar (si entendemos con María Zambrano que *"lo que se fabrica es lo que va de lo posible a lo real"*), con aquello que depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad.

Con la palabra "porvenir" nombraré nuestra relación con aquello que no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, ni prescribir, con aquello sobre lo que no se pueden tener expectativas, con aquello que no se fabrica sino que nace (si entendemos con María Zambrano que *"lo que nace es lo que va de lo imposible a lo verdadero"*,[1] o si entendemos con Hannah Arendt que el nacimiento tiene la forma del milagro[2]), con aquello que escapa a la medida de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad.

Cuando decimos de un adolescente que "tiene mucho futuro" estamos diciendo que "tiene muy claro lo que quiere", que "tiene un proyecto nítido sobre sí mismo en el futuro", y que toma el presente como un tiempo utilitario, como un tiempo que hay que aprovechar, que hay que rentabilizar, que hay que convertir en medio o en instrumento, y de la forma más eficaz posible, para la consecución de aquello que ha anticipado. Cuando decimos que un adolescente "tiene mucho futuro" decimos que es capaz de fabricarse a sí mismo, de "hacerse a sí mismo", de "llegar a ser alguien". Cuando decimos que un adolescente "tiene mucho futuro" decimos que es una persona ambiciosa y a la vez realista, entendiendo por "realista" al que se conforma con lo posible, al que se resigna a lo posible, a un posible a veces tan estrecho que bordea lo

necesario. Y decimos también que es una persona a la que la vida le ha situado entre circunstancias especialmente favorables a condición, naturalmente, de que sea capaz de aprovecharlas de forma eficientemente oportunista y calculadora.

Parece claro que ese adolescente que "tiene mucho futuro" tiene un presente particularmente estrecho y no tiene apenas porvenir. El futuro está relacionado con el adelgazamiento del presente y con la cancelación del porvenir, y eso porque el futuro es una figura de la continuidad del tiempo y del camino recto mientras que el porvenir es una figura de la discontinuidad del tiempo y de lo abierto. Mientras que el futuro se conquista, el porvenir se abre. Mientras que el futuro se anuncia ruidosamente, el porvenir, como decía Nietzsche, *"viene con pasos de paloma"*. Y mientras que el futuro nombra la relación con el tiempo de un sujeto activo definido por su saber, por su poder y por su voluntad, un sujeto que sabe lo que quiere y que puede convertirlo en real, un sujeto que quiere mantenerse en el tiempo, el porvenir nombra la relación con el tiempo de un sujeto receptivo, no tanto pasivo como paciente y pasional, de un sujeto que se constituye desde la ignorancia, la impotencia y el abandono, desde un sujeto, en fin, que asume su propia finitud, su propia mortalidad.

Quizá

Para expresar la relación entre acontecimiento y porvenir, valga como cuarta nota la siguiente cita de Derrida en la que aparece un "quizá" que es un posible imposible y que resuena muy bien tanto con el "milagro" con el que Hannah Arendt configura sus ideas de la novedad y de la natalidad como con ese *"lo que va de lo imposible a lo verdadero"* con el que María Zambrano expresa su idea de lo que nace. La cita dice así: *"...el pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que sería solamente posible (no imposible), un porvenir segura y ciertamente posible, de antemano accesible, sería un*

mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento”.[3] Aquí el quizá da a pensar la interrupción, la discontinuidad, la posibilidad, quizá, del acontecimiento, en tanto que esa posibilidad se abre en el interior de lo imposible. Sólo el posible imposible es un buen posible, un posible con porvenir. El quizá da a pensar la venida del porvenir, de lo que no se sabe y no se espera, de lo que no se puede proyectar, ni anticipar, ni prever, ni prescribir, ni predecir, ni planificar o, en otras palabras, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad.

El quizá nos lleva así a pensar la interferencia entre el futuro y el porvenir en una experiencia del tiempo que permite la irrupción del acontecimiento. El quizá surge cuando el porvenir interrumpe la concepción futurocéntrica del tiempo, la orientación del tiempo hacia el futuro entendido como meta o finalidad. Por eso, si en la concepción futurocéntrica del tiempo, el sentido de los acontecimientos se determina por su finalidad, el porvenir abre un acontecimiento sin finalidad prevista o prescrita, un acontecimiento que aparece como un sinsentido cuando se lo piensa desde el punto de vista del futuro. Por eso, en el quizá, el acontecimiento es un contratiempo, algo que “no puede ser”. Y si en francés, el *“peut-être”* vincula de una forma paradójica el poder y el ser, la posibilidad de que sea lo que no puede ser, en castellano, el “quizá” (*qui sapit*, *qui lo sa*, *quizabes*, ¿quién sabe?) vincula también de forma paradójica un sujeto inexistente a un saber que no se tiene. “¿Quién sabe?” dice que nadie sabe y, al mismo tiempo, abre su posibilidad. Como si solamente fuera del saber y del poder, el quizá fuese capaz de interrumpir tanto la determinación y la causalidad como la proyección y la prospectiva, es decir, el carácter determinante del pasado y el carácter normativo del futuro.

Si el futuro es el tiempo de la fabricación (y lo que se fabrica es *“lo que va de lo posible a lo real”*), cuando la educación se relaciona con el futuro, con la fabricación del futuro, se constituye en una figura de la continuidad del tiempo, en una figura de *chrónos*. Si el porvenir es el tiempo del nacimiento (y lo que nace es *“lo que va de lo imposible a lo verdadero”*, es decir, otro nombre para el acontecimiento, para el milagro, para la interrupción, para el quizá y para la venida de lo nuevo), cuando la educación se relaciona con el porvenir, con la apertura del porvenir, se constituye en una figura de la discontinuidad del tiempo, en una figura de

aiôn. La paradoja está en que el tiempo humano es un tiempo a la vez continuo y discontinuo. Por eso, la paradoja de la educación es que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y con la discontinuidad. El envite, entonces, es pensar una transmisión en la que se ponga en juego esa paradoja de la continuidad y la discontinuidad. Porque la educación es una figura de la continuidad y del futuro, pero también una figura de la discontinuidad y del porvenir. Cuando se hace capaz de acontecimiento es cuando la educación aparece como una figura del buen posible, del posible con porvenir, y no de ese posible sin porvenir, meramente futuro, que Derrida relaciona con *"un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento"*.

El don y la fecundidad

En mi quinta nota, voy a esbozar la relación entre porvenir y fecundidad. La educación como figura del porvenir es, por ejemplo, dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro, y porque será el porvenir de la vida o la vida por venir. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro, y porque será el porvenir del tiempo o el tiempo por venir. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro, y porque será el porvenir de la palabra o la palabra por venir. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será un pensamiento otro, el pensamiento del otro, y porque será el porvenir del pensamiento o el pensamiento por venir. O dar una humanidad que no será nuestra humanidad ni la continuación de nuestra humanidad porque será una humanidad otra, la humanidad del otro, y porque ahí se juega el porvenir del hombre o el hombre por venir.

Desde ese punto de vista, la educación tiene que ver con el quizá de una vida que nunca podremos poseer, con el quizá de un tiempo en el que nunca podremos permanecer, con el quizá de una palabra que no comprenderemos, con el quizá de un pensamiento que nunca podremos pensar, con el quizá de un hombre que no será uno de nosotros. Pero que, al mismo tiempo, para que su posibilidad surja, quizá, del interior de lo

imposible, necesitan de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestras palabras, de nuestros pensamientos y de nuestra humanidad.

Y es ahí, en el desprendimiento, cuando la educación se relaciona con el quizá y cuando el "dar" de la educación tiene que ver con la fecundidad. [4] La cita de Lévinas dice así: *"un ser capaz de otro destino que el suyo es un ser fecundo"*.[5] Algunas variaciones de esa cita podían ser las siguientes: una vida capaz de dar otra vida que la suya es una vida fecunda; un tiempo capaz de dar otro tiempo que el suyo es un tiempo fecundo; una palabra capaz de dar otra palabra que la suya es una palabra fecunda; un pensamiento capaz de dar otro pensamiento que el suyo es un pensamiento fecundo; un hombre capaz de dar otra humanidad que la suya es una humanidad fecunda. Y ahí, "dar" es dar lo que no se tiene, es un dar que escapa a la propiedad y a la reapropiación y, por tanto, es también, como el quizá, una figura de lo imposible.

Dar la palabra

En la sexta nota, voy a situar la figura de la educación-discontinuidad en el lenguaje. Porque, en la fecundidad, la palabra que se da no es la palabra que se recibe o, mejor, no es la palabra que se toma. Y la educación-discontinuidad acontece justamente en el intervalo entre el don de la palabra y la toma de la palabra.

Para comenzar voy a reescribir una de las *Voces* de Antonio Porchia, un poeta argentino que fue reconocido en su país después de que Roger Caillois lo tradujera al francés: *"Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo"*.[6] O, como en un eco, este fragmento de uno de sus mayores discípulos, Roberto Juarroz: *"Entre quien da y quien recibe, entre quien habla y quien escucha, hay una eternidad sin consuelo"*.[7] O, añadiendo alguna complejidad, el comienzo de otro poema de Juarroz: *"Juego triple de la palabra: la palabra que te digo, la palabra que oyes, y la palabra que es. Y se agrega otro juego todavía que envuelve a las otras como manto que no puede partirse: la palabra que no es"*.[8] El tema de todos estos fragmentos es el de la división constitutiva de la palabra, la división original entre la palabra y su "decir" siempre ya dividido, multiplicado. La "palabra que es" dice cada vez cosas distintas en una

repetición que es diferencia y en una diferencia que es repetición. La palabra se duplica cada vez que se comunica. Por eso la comunicación, el decirse de la palabra, no transporta lo único y lo común sino que crea lo múltiple y lo diferente. La palabra, que es, que dura, que se mantiene siempre la misma, se multiplica y se pluraliza porque dice cada vez algo singular, porque el decirse de la palabra es, cada vez, un acontecimiento único.[9]

Dar la palabra, entonces, es hacer que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas, hacer que una eternidad sin consuelo abra el intervalo entre cada uno de sus pasos, hacer que el devenir de lo que es lo mismo sea, en su repetición, de una riqueza infinita. Dar la palabra es dar el porvenir de la palabra, es decir, dar lo que no se tiene. Pero esa imposibilidad es la condición misma de la ética: la ética del don.[10] Dar la palabra, entonces, es esa paradójica forma de transmisión en la que se dan simultáneamente la continuidad y el comienzo, la repetición y la diferencia, la conservación y la renovación.

En el "dar la palabra", solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da… ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras y, por tanto, no las da. "Dar la palabra" es dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen. "Dar la palabra" es dar la alteridad constitutiva de la palabra. La fuerza actuante del "dar la palabra" sólo es aquí generosidad: no apropiación de las palabras para nuestros propios fines, sino desapropiación de nosotros mismos en el dar. Las palabras que se dan son palabras que se dan abandonándolas. Las palabras se dan en el mismo movimiento en que se las abandona a una deriva que no se puede controlar. El que "da la palabra" queda desposeído de toda soberanía porque las palabras que da no son ya ni sus propias palabras ni las palabras sobre las que él podría ejercer alguna suerte de dominio ni las palabras en las que él aún estaría de algún modo presente.

La toma de la palabra

He dicho antes que la educación-discontinuidad acontece justamente en el intervalo entre el don de la palabra y la toma de la palabra. Voy ahora, en la séptima nota, a esbozar el movimiento complementario a ese "dar la

palabra" cuyas condiciones paradójicas he intentado mostrar en la nota anterior. Y para ello voy a utilizar la figura de la infancia como dimensión original (histórico-trascendental) del hombre en tanto que sujeto parlante tal como la elabora Giorgio Agamben en *Enfance et histoire*. La in-fancia del hombre es, en ese libro, lo que en el hombre se encuentra antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje. Esta in-fancia, sin embargo, no es un mero sustrato psicológico anterior a la expresión lingüística, y tampoco puede tomarse como un origen temporal en el sentido de un punto de partida en una cronología, como un origen historizado, sino como un origen trascendental, historizante. Por eso la in-fancia del hombre coexiste a cada momento con el lenguaje y es constitutiva del lenguaje: *"la infancia de la que aquí se trata no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que cesa de existir en un momento dado para acceder a la palabra; no se trata de un paraíso que un día dejaríamos definitivamente para ponernos a hablar; ella coexiste originalmente con el lenguaje, o más bien se constituye en el movimiento mismo del lenguaje que la expulsa para producir cada vez al hombre como sujeto"*.[11] Lo que Agamben intenta dar a pensar son las consecuencias del hecho que el hombre no sea siempre ya hablante, que haya sido y sea aún niño, in-fante. Y, para ello, explora algunas categorías de la lingüística, especialmente la escisión entre lenguaje y habla, entre semiótica y semántica, entre sistema y discurso. La in-fancia no es otra cosa que la figura que permite pensar esta escisión original, la figura que permite pensar el hecho de que el hombre no está siempre ya en la lengua, que no es siempre ya hablante, y que para hablar no sólo necesita acceder a una lengua preexistente y sin fractura, sino transformar el lenguaje en habla, la semiótica en semántica, el sistema en discurso. Y esa transformación, ese pasaje, ese tránsito, es la historia. En palabras de Agamben: *"La infancia, la experiencia trascendental de la diferencia entre lenguaje y habla, es lo que abre a la historia su espacio propio (...). He ahí por qué la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad hablante, a lo largo de un tiempo lineal; en su esencia, la historia es intervalo, discontinuidad, comienzo. El que tiene la infancia por patria y por origen debe continuar su camino hacia la infancia y en la infancia"*.[12]

La educación como relación con la infancia consiste, quizá esencialmente, en dar la palabra, en dar la posibilidad de que el niño, que

no habla, tome la palabra. La educación es el proceso por el que los recién llegados, los nuevos, los que no hablan nuestra lengua, son introducidos en nuestra lengua. Porque tiene una infancia, cada nuevo ser humano se constituye en nuevo sujeto de lenguaje, afirma su singularidad de ser parlante. Por eso la infancia introduce la diferencia y la discontinuidad y, en esa diferencia y en esa discontinuidad, la posibilidad de la comunidad humana y de la historia humana. Una comunidad que no puede ser concebida a partir de lo común, sino a partir de la pluralidad, como un entre en el que se despliegan singularidades. Y una historia que no puede ser concebida a partir de un tiempo continuo, sino a partir de la discontinuidad, como un devenir en el que emerge el acontecimiento, es decir, la libertad.

Desde ese punto de vista, la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir. E implica también una responsabilidad con los nuevos, es decir con esos seres humanos que, en el lenguaje de todos, tienen que tomar la palabra, su propia palabra, esa palabra que es palabra futura e inaudita, palabra aún no dicha, palabra por-venir. Introducir a los nuevos en el lenguaje es, por tanto, dar la palabra, hacer hablar, dejar hablar, transmitir la lengua común para que en ella cada uno pronuncie su propia palabra.

La mortalidad

Cuando la educación se relaciona con el futuro, cuando tiene que ver con el proyecto y con la fabricación, el educador se constituye en un ser con vocación de totalidad, de presencia, y de permanencia, en un ser que no quiere morir. Puesto que con su saber, su poder y su voluntad pretende proyectar y fabricar la vida, el tiempo, las palabras, el pensamiento y la humanidad del otro, él quiere que su vida continúe estando presente en la vida futura, su tiempo en el tiempo futuro, su palabra en la palabra futura, su pensamiento en el pensamiento futuro y su humanidad en la humanidad futura. Y esa pretensión, justamente por su voluntad abarcadora, es totalizante y totalitaria. Pero cuando la educación se relaciona con el porvenir, cuando tiene que ver no con la fabricación sino con el nacimiento, no con el proyecto sino con la fecundidad, el educador es

alguien atravesado por la finitud y por la ausencia, es alguien que acepta su propia muerte, la muerte de lo propio y de cualquier forma de propiedad. Sólo es capaz de dar una vida otra el que acepta la muerte de su propia vida; sólo es capaz de un tiempo otro el que acepta la muerte de su propio tiempo; sólo es capaz de una palabra otra el que acepta la muerte de sus propias palabras; sólo es capaz de un pensamiento otro el que acepta la muerte de su propio pensamiento; sólo es capaz de una humanidad otra el que acepta la muerte de su propia humanidad. Porque sólo aceptando esa muerte y esa ausencia que las hace fecundas, esa vida, ese tiempo, esas palabras, ese pensamiento y esa humanidad tienen porvenir.

Parece entonces que hay una correspondencia entre nacimiento y mortalidad. Como si la discontinuidad de la historia humana sólo fuese posible mediante la conjunción del acontecimiento-novedad representado por la figura de la infancia y del desprendimiento-finitud representado por la figura de la muerte. Y no deja de ser interesante, en ese sentido, la correspondencia temática y, sobre todo, de tono, entre el libro de Agamben que he utilizado para mi nota sobre la toma de la palabra, de 1978, y otro libro, publicado pocos años después, en 1982, significativamente titulado *El lenguaje y la muerte.* Terminaré, por tanto, esta octava y última nota, con una versión muy libre del motivo central de esa obra. El libro se abre con una célebre cita de Heidegger que dice lo siguiente: *"Los mortales son aquellos que tienen la posibilidad de experimentar la muerte como muerte. El animal no puede. Pero el animal tampoco puede hablar. La relación entre muerte y lenguaje, un claro se ilumina; pero está todavía impensado".*[13] Y Agamben comenta: *"En la tradición filosófica occidental, en efecto, el hombre aparece como el mortal y, al mismo tiempo, como el hablante. Es el animal que tiene la facultad del lenguaje y el animal que tiene la facultad de la muerte (...). La facultad del lenguaje y la facultad de la muerte: la relación entre esas dos 'facultades', siempre presupuesta en el hombre y, por lo tanto, nunca cuestionada radicalmente, ¿puede permanecer impensada? ¿Y si el hombre no fuese ni el hablante ni el mortal, sin dejar por tanto ni de morir ni de hablar?".*[14]

Sugiero releer los dos párrafos anteriores sustituyendo la palabra "muerte" por la palabra "vida". Porque en la vida se anegan muerte y vida. Los mortales son, como decía Heidegger, *"los que tienen la posibilidad de experimentar la muerte en tanto que muerte".* Y los vivientes serían entonces los que pueden experimentar la vida en tanto que vida y decir,

por ejemplo, que esta vida no es vida o que la vida está en otra parte o, como San Juan de la Cruz y Santa Teresa, que *"vivo sin vivir en mí"*. Y el hombre tanto podría ser el mortal que tiene la "facultad" de la vida como el viviente que tiene la "facultad" de la muerte. El viviente que no vive (que no tiene su propia vida) sin dejar por eso nunca de vivir. El mortal que no muere (que no tiene su propia muerte) sin dejar por eso nunca de morir. El hablante que no habla (que no tiene su propia habla) sin dejar por eso nunca de hablar.

Lo que interesa es entonces la conexión entre los modos del darse de la palabra y las condiciones existenciales del darse de la vida humana. Como si el ser humano fuera el ser al que le ha sido dada la palabra y el ser al que le ha sido dada la vida, el ser que tiene que hacerse cargo, en su existencia, de dos dones esenciales, el de la palabra y el de la vida, a los que accede por nacimiento. Porque se recibe la vida, como un don, en el momento en que se nace a la vida, y se recibe la palabra, como un don, en el momento en que se nace a la palabra. Pero recibir la vida y la palabra por nacimiento no es ni poseer la vida ni poseer la palabra. La vida y la palabra son esos dones que nunca se tienen. Vivir es desvivirse por aquello que nunca se podrá poseer y hablar es decir lo que no se dice y no decir lo que se dice. El hombre sería entonces el hablante que puede experimentar el habla como habla, es decir, que no puede saber lo que dice y que no puede decir lo que quiere decir pero, al mismo tiempo, dice lo que no sabe decir y lo que no quiere decir, lo que está más allá de su saber, de su poder y de su voluntad. Y de ahí no se deriva la imposibilidad de decir, sino, por el contrario, su posibilidad misma, pero una posibilidad que se abre, quizá, en el corazón de lo imposible, una posibilidad que se envía hacia el porvenir.

[1] La distinción entre fabricación y nacimiento está en el prólogo a *Filosofía y Poesía*, Madrid, FCE, 1993. He desarrollado esa distinción en "El enigma de la infancia, o lo que va de lo imposible a lo verdadero" en *Imágenes del otro*, Barcelona, Virus, 1997, pp. 59-76.

[2] *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 262-266.

[3] J. Derrida, *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta, 1998, p. 46.

[4] He desarrollado la relación entre pluralidad y fecundidad en "Uno más uno igual a Otro. Meditaciones sobre la fecundidad" en *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA,* nº 5, Caracas (Venezuela) 1998.

[5] E. Lévinas. *Totalidad e Infinito,* Salamanca, Sígueme, 1977, p. 289.

[6] A. Porchia, *Voces*, Buenos Aires, Edicial, 1989, p. 111.

[7] R. Juarroz, *Decimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*, Buenos Aires, Emecé, 1997, p. 148.

[8] *Op. cit.*, p. 90.

[9] He desarrollado este tema en "Las paradojas de la repetición y la diferencia. Notas sobre el comentario de texto a partir de Foucault, Bajtín y Borges", en *Apuntes filosóficos*, nº 14, Caracas (Venezuela), 1999.

[10] Para un desarrollo en relación a la lectura, ver "Dar a leer… quizá. Notas para una dialógica de la transmisión" en *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. RELEA,* nº 9, Caracas (Venezuela), 1999.

[11] G. Agamben. *Enfance et histoire*, París, Payot, 1989, pp. 62-63.

[12] *Op. cit.,* p. 68.

[13] M. Heidegger, *De camino al habla*, Barcelona, Serbal, 1987, p. 193.

[14] G. Agamben, *Le langage et la mort*, París, Bourgois, 1997, p. 14.

Índice

Colocados bajo el signo del estudio, los textos que componen este libro son los escritos de un lector curioso, apasionado, gozoso y quizá excesivo que va de libro en libro, de autor en autor, en busca de la lectura, de la experiencia de la lectura.

Frente a las operaciones encaminadas a controlar la experiencia de la lectura y a someterla a finalidades preestablecidas, frente a sus capturas políticas, morales, culturales y disciplinarias, frente a la arrogancia de los que ya saben qué es leer y para qué sirve, se trata de buscar un pensamiento de la lectura como acontecimiento de la libertad y de la pluralidad, como aventura hacia lo desconocido, como producción e impugnación de sentido, como espacio de formación y de transformación.

Moviéndose en un espacio híbrido entre la filosofía, la literatura y la educación, leyendo y escribiendo con una rara libertad, con una extraña generosidad y con una singular penetración, Jorge Larrosa nos ofrece aquí sus notas de lectura, el mapa de su recorrido, las huellas de sus pasos. Pero no para que lo sigamos, sino como una invitación a otra lectura, a otro itinerario, a otra experiencia: la de cada uno.



www.fondodeculturaeconomica.com